

2012 ÁPR. 27



54822
3

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2012. 52. ÉVFOLYAM



Főszerkesztő:

Bácsi János

Szerkesztők:

*Annus Gábor**Jancsák Csaba*

Szerkesztőségi titkár:

Tóth Eszter

E számunkat *Rozgonyiné Molnár Emma* és *B. Fejes Katalin* szerkesztette.

TARTALOM

Szerkesztői előszó	1
Bakacsi Zita: A zenei aktivitás mértéke és jellemzői serdülőkorban	2
Schaub Gáborné–Bácsi Kitti: Német és magyar tanulók sportolási szokásának felmérése	13
Dr. Kocsisné Dr. Farkas Klaudia: Módszertani reformgondolatok Itáliából	22

MŰHELY

Imre Rubenné dr.: Kísérletek képvers-vehikulumok létrehozására alsó tagozatban	24
Dr. H. Tóth István – Radek Patloka: A <i>metonímia</i> és a <i>szinekdoché</i> sokszínű világában	34
Dr. Major Ferencné: Hazai szerzők új angol nyelvkönyvsorozatáról	38

ÖRÖKSÉG

Tuza Tibor: „Tanítva tanultunk” – Egy szakoktató pedagógiai eljárásai az 1950-es évek elején a repülőtishti iskolában	44
---	----

SZEMLE

Dr. Oláh János: Kálmány Lajos: Magyar hitvilág	51
Hicsik Dóra: Alma mater	52
Dr. Molnár Péter: Péter M. László: Tanársorssal verve, áldva	54

Köszöntjük Önöket boldog új esztendő kívánva, és egyben tájékoztatást adunk a folyóiratunk életében történt változásokról. 2012 januárjáig a Módszertani Közlemények Baráti Társasága mint egyesület adta ki és szerkesztette a lapot. Köszönet munkájukért! 2012 januárjától az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar tulajdonába került. Professzor dr. Galambos Gábor dékán úr anyagi és szellemi garanciát vállalt arra az intézmény nevében, hogy a lap ezután is megjelenjen. A dékán úr Bácsi Jánost, a Juhász Gyula Gyakorlóiskola igazgatóját bízta meg átmenetileg a főszerkesztői feladatok ellátásával, aki két társszerkesztő: név szerint Annus Gábor és Jancsák Csaba közreműködésével háromtagú szerkesztőbizottságot alkot. Az idei első számot a régi és az új szerkesztőség együtt készítette el a folyamat megőrzése érdekében.

Történt mindez a változtatás olyan szándékkal, hogy a hagyományok ápolása mellett az újító törekvések is megvalósuljanak.

Szegeden a tanító- és tanárképzéshez kapcsolódóan a gyakorlóiskoláknak, a gyakorlati képzésnek is nagy hagyományai voltak, vannak. E hagyományok ápolását többek között az jelentette és jelenti, hogy a tanárképző főiskola valamint gyakorlóiskolája módszertani írások gyűjteményét jelentette meg azzal a céllal, hogy az minden pedagógus számára mintául szolgálhasson. A kezdetek 1933-ra nyúlnak vissza, amikor Kratofil Dezső, gyakorlóiskolai igazgató útjára indította *A cselekvés iskolája* (a szegedi állami polgári iskola tanárképző főiskola gyakorló iskolájának mintatartásai) kiadványsorozatot, amely 1944-ig évente megjelent. A kiadványsorozat célját Kratofil Dezső igazgató bevezetőjében a következőkben jelölte meg: *„Fő célunk a demonstratív és kutató szellemű, jobb és eredményesebb tanításra való törekvés.”* (Szeged, 1933. április) E kiadványsorozat utódjának tekinthetjük a Módszertani Közleményeket, amelynek első száma 1961-ben jelent meg a Szegedi Pedagógiai Főiskola és Tanítóképző Intézet folyóirataként. Az első lapszám bevezetőjének zárógondolata: *„A Módszertani Közlemények feladatai a szerkesztőség csak abban az esetben tudja megvalósítani, ha a gyakorlati pedagógusok ehhez segítséget nyújtanak. Ezért kérjük és hívjuk pedagógusainkat a lapunk munkatársai közé...”* A Módszertani Közlemények felelős kiadója az utóbbi öt évtizedben több alkalommal változott, de a lap mindig meg tudott újulni, mindig talpon tudott maradni, és minden szerkesztőbizottság elfogadta és megvalósította azokat a célokat, amelyek a lap honlapján most is olvashatók: *„Ez az öt évtizednyi múltra visszatekintő folyóirat változatlan hittel, de a megújulásra mindig kész szándékkal kívánja szolgálni – főképp az általános iskolai – tanuló ifjúságunk eredményes nevelését, oktatását: gyakorlatias iskolaszemléletével, az óvoda meg a középiskola felé való nyitottságával, valamint minden igaz és időtálló pedagógiai érték közkinccsé tételével, segítve ezáltal is tanítóink, tanáraink iskolai munkáját, módszertani kitekintését, pedagógiai kulturálódását, illetve a megújulás útját kereső iskoláink hatékonyabb tevékenységét, munkálkodását.”*

Az új szerkesztőség nem kíván gyökeres változásokat tenni a lap felépítésében, meg- hagyja azokat a rovatokat, amelyekre eddig is tagolódt a folyóirat, valamint változatlanul évenkénti öt lapszám megjelentetését tervezi. Újdonságot elsősorban azzal kínál, hogy olyan weboldalt hoz létre, amelyen a digitális tananyagok, vagy tanítási órák részletei megjeleníthetővé válnak. Nem kíván változtatni az elődök alapcélkitűzésein sem. Hiszi, hogy a lapot azoknak a pedagógusoknak kell írniuk (a mondat mindkét jelentésének értelmében), akik fogékonyak az újra, vallja, hogy a lap alapcélja változatlanul a korszerű és eredményes módszerek és munkaformák közkinccsé tétele. A megújulást még abban is látja a szerkesztőbizottság, hogy – igazodva a törvényi elvárásokhoz –, a pedagógiai kutatások legújabb elméleti és gyakorlati eredményeit is megosztja az olvasóval.

A szerkesztőség

BAKACSI ZITA
főiskolai adjunktus
Eötvös József Főiskola
Neveléstudományi Kar
Pedagógusképző Intézet
Baja

A zenei aktivitás mértéke és jellemzői serdülőkorban

A serdülőkor az az időszak az ember életében, amikor mennyiségében a legtöbb zenét hallgatja. A napi több órányi zene azonban jelentős részben háttérzene, melynek befogadása semmilyen aktivitást nem igényel hallgatójától. Az a zene, ami nem jut el a figyelem középpontjába, nem fejt ki jótékony hatását sem az érzelmre, sem az értelemre, annak személyiségformáló szerepe sem tud érvényesülni. A zenei folyamatok aktív részesének kell lenni ahhoz, hogy az átélésen keresztül hatással legyenek ránk.

Feltételezésem szerint a 10–16 éves korosztály zenéhez való viszonyát alacsony aktivitás jellemzi a zenehallgatás, a zene gyakorlása és a zenei programokon való részvétel szempontjából is. Ezt bizonyítom egy általam végzett nagyobb kutatás részeredményeinek bemutatásával.

A történelem során soha nem vette körül az embereket annyi zenei hang, mint korunkban. Az utcán menet közben mobiltelefonok, tolatóradarok „muzsikálnak”, a legtöbb áruházban zene szól. A szóbeli megnyilatkozások, legyen az egy vers valamely ünnepélyen, vagy az időjárásjelentés a televízióban, zenei aláfestéssel szólalnak meg. Mintha nem tudnánk elviselni magunk körül a csendet. Hozzászoktunk az egyszerre több csatornából érkező információáradathoz és a sokféle inger párhuzamos befogadásához. Szinte zavarba jövünk ezek hiányától.

Megváltozott a zenehallgatás szerepe is az ember életében. Tanulmányok foglalkoznak a zenehallgatási szokások átalakulását okozó tényezőkkel (Vályi, 2010), melyek közül a digitalizált zene könnyebb terjeszthetősége okozta a legnagyobb változást a zenéhez való hozzáférés terén. Ezek a változások pozitív és negatív hatással egyaránt jártak, mely hatásokat szintén elemzés alá vették a kutatók, zeneesztéták, szociológusok, pszichológusok, pedagógusok. (Adorno, 1998; Losonczy, 1969; Pulai, 2009)

A kutatási eredmények arra utalnak, hogy a zenéhez való viszony a passzivitás irányába mozdul el. Hiába hallgatunk mennyiségében sokkal több zenét, mint évtizedekkel korábban, ha csak háttérzeneként van jelen az életünkben. A zene személyiségfejlesztő és minden életkorban megfigyelhető jótékony hatása nem érvényesül akkor, ha csak „hangfüggőként” létezik számunkra.

A zene befogadásához aktivitásra van szükség. Kutatások bizonyítják például, hogy az általános és középiskolai tanulók klasszikus zenéhez, illetve az ének-zene órákhoz való negatív attitűdje jelentős részben azért alakul ki, mert kívülálló, passzív szemlélő a zenei folyamatoknak. (Janurik, 2009) Megszeretni viszont csak azt lehet, amit ismerünk. Valamit alaposan megismerni, csak tevékenység által lehet.

A zene személyiségfejlődésre gyakorolt pozitív hatásáról gyakorlatilag évezredek óta meg van győződve az ember. A legjelentősebb hatást a kisgyermekkorban fejt ki, különösen transzfer hatása révén (Kokas, 1972; Pléh–Barkóczi, 1977), de igen fontos a serdülőkorban betöltött szerepe is.

Tanulmányomban a serdülők zenei aktivitását, annak mértékét és jellemzőit kívánom vizsgálni, a fiatalok zenei ízlésének alakulásáról szóló PhD kutatás néhány részeredményének ilyen összefüggésben történő elemzésével.

A zenei aktivitásról

A zenei tevékenységek három fajtáját különböztetjük meg, ami bizonyos szempontból az aktivitás eltérő szintjének is tekinthető. A legmagasabb szintű az alkotás, azaz a *zeneszerzés*. A zene aktív gyakorlását, a zenei folyamatok magas szintű ismeretét és kimagasló kreativitást igénylő tevékenység. A második típus a *zenei reprodukció*, a zeneművek interpretálása, ami egy újraalkotási folyamat, hiszen mindenki a saját személyiségén és zenei tudásán keresztül megszűrve tudja más szerző művét előadni, legyen az népdal vagy hangszeres alkotás. A harmadik típusú zenei tevékenység a befogadás, azaz a *zenehallgatás*.

Az egyéntől a háromféle zenei tevékenység különböző mértékű aktivitást igényel. Természetesen az alkotói folyamatok állnak ebből a szempontból a hierarchia élén. Elmondhatjuk azonban, hogy még a passzívnak titulált zenei befogadás is komoly aktivitást igényel a hallgatótól annál inkább, minél mélyebbre kíván jutni a zenei megértés terén. A zenei megértés különböző szintjeinek problémájával elsősorban a zeneesztétika foglalkozik, jelen téma szempontjából nem szükséges ennek lényegét kifejteni.

A befogadói tevékenység aktivitása a mindennapi életben megnyilvánulhat abban, hogy mennyire figyelmesen hallgatunk meg egy zenét, odafigyelünk-e egyáltalán annak folyamataira, átadjuk-e magunkat az élménynek? Hagyjuk-e, hogy kifejtsen hatását az érzelmeinkre, vagy egyszerűen csak azért szól, mert megszoktuk?

A hatás is különböző lesz ennek megfelelően. Míg a figyelmes zenehallgatás érzelmeinkre és intellektusunkra, sőt fiziológiánkra is jótékony hatással van, a passzív zenehallgatásról már nem mondható el minden esetben ugyanez. A legszebb, magas minőségű zene is „zajjá” válhat, ha csak háttérzeneként van jelen. A sokféle inger befogadása fárasztja az érzékeinket, dekoncentrálttá tesz, „leszoktat” az odafigyelésről, bármiről is legyen szó, nemcsak a zenéről. A valóban passzív zenehallgatás tehát nemcsak attól hátrányos, hogy a zene nem fejt ki általa pozitív hatását, hanem esetenként még káros is lehet.

Zenei aktivitásunk attól függ, hogy milyen az attitűdünk a zenével kapcsolatban. Mennyire tartjuk fontosnak az életünkben, mit várunk a zenétől, milyen funkcióval bír számunkra. Ennek megnyilvánulása az, hogy milyen mértékben és minőségben folytatunk zenei tevékenységet. Mennyi zenét hallgatunk otthon, igényeljük-e zenei élmények szerzését az otthonukon kívül is, járunk-e zenei programokra, zenés szórakozóhelyekre, illetve, hogy játszunk-e valamilyen hangszeren, tagjai vagyunk-e együtt zenélő közösségeknek, zenekarnak, énekkarnak?

Az általam vizsgált korosztálynál természetesen ez még legtöbbször családi minta, illetve akarat függvénye, de ez az attitűd folyamatosan válik sajátjukká az életkor előrehaladtával. A család szerepe ugyan mértékadó, de ebben a folyamatban jelentős szerepe van az iskolának is. Nem csak az ének-zene órák a felelősek, hanem a teljes pedagógiai program és tanári hozzáállás a zenei tevékenységekhez. Ahol jó a kórus, sok a zenei rendezvény, támogatják a hangszer-tanulást, ott hamarabb alakul ki az igény a zene iránt.

A zenei aktivitás az ének-zene órákon a zenehallgatás tükrében

Forradalmi változás volt az 1978-as tanterv, mely Laczó Zoltán munkája nyomán bevezette a zenehallgatást, mint zenei tevékenységet az ének-zene órákon. Kodály Zoltán még ellenezte a gépzene hallgatását, ami saját korában kétségtelenül nem állt még olyan minőségben és mennyiségben rendelkezésre, hogy az az iskolai ének-zene tanítás része legyen. Kodály Zoltán iránymutató gondolatainak sokszor túlzott tisztelete azonban itt is késéshez vezetett, hiszen a technikai fejlettség alapján az 1978-as tanterv születése előtt is lett volna már lehetőség ennek a gondolatnak a tevékeny felülvizsgálatára.

Laczó Zoltán úttörő munkája az iskolai zenehallgatás folyamatos korszerűsítése érdekében azóta is tart (Laczó, 1998) felvéve a harcot az újabb korok által generált újabb problémákkal.

A gépzene hallgatása csodálatos új lehetőséget hozott a zenetanítás számára, hiszen eljutatta gyakorlatilag minden gyerekhez azokat a zenéket, amelyek meghallgatása csak igen szűk réteg számára volt addig elérhető. Kodály sajnos tévedett abban, hogy a zenehallgatás megszerettetéséhez elegendő csak énekelni, és hogy a zenei aktivitásnak a mindenki által elérhető hangszeren, azaz az egyéni és közösségi (kórus)éneklésen keresztül egyenes út vezet a hangversenyek látogatásához.

A zenepedagógia felismerte, hogy a zenehallgatás önálló képességeket igényel, így a zenehallgatóvá nevelés ezeknek a képességeknek a fejlesztésével érhető csak el. Az iskolai zenehallgatás kezdeti korszerű megközelítése tehát később hiányokat és hátrányokat szenvedett éppen az aktivitás terén. A zenei folyamatok megismerése és ezek követése a zene hallgatása közben, azaz a figyelmes zenehallgatás képességének kialakítása lett a tantervi cél, de a megvalósításban ez gyakran nem következett be.

Problémák

Az alsó tagozatos zenehallgatási anyag megfigyelési szempontjai még egyszerűen követhetők és megvalósíthatók pedagógus és gyermek számára egyaránt, a későbbiekben azonban egyre magasabb szintű tudásra lenne szükség a hallgatott zene értő követéséhez, és ez a gyakorlatban sokszor érdektelenségbe ütközik a tanulók részéről. A zenehallgatás így sok esetben már az iskolában passzívvá válik. A zenei folyamatok megfigyelése mellett olyan, a tanulói aktivitást serkentő módszerek nagyobb arányú alkalmazására is szükség lenne, melyek alacsonyabb szintű megértés esetén is „működnek.”

„A zenehallgatásnak is létezik ma már különböző formája: passzív, aktív zenehallgatás. Aktív zenehallgatásként értékeljük a zenére történő rajzot, mozgást, táncot, hangszeres improvizációt.” (Burián, 2004)

Az újabb kor újabb technikai problémái:

Az iskolai zenehallgatás túlnyomórészt gépzene által valósul meg. Előnye a magas minőség és a könnyű hozzáférhetőség. Ugyanakkor elvonatkoztat a látványtól, s ez nehezíti a figyelem ráirányítását a zenei folyamatokra.

A 20. századi rögzített zene elválasztotta a zenét eredeti használatától. A zenei élménynek a vizuális élmény is része volt eredetileg, ami segítette az átélését. A sáman szertartások az ősi időkben vagy a barokk kor templomi áhítatainak szertartásai vagy a Haydn vezette házi muzsikálások a tevékenységek és a látvány által is könnyen átélhetővé tették az élőzenét. A gépzene figyelmes hallgatása ezek nélkül nagyobb „erőfeszítést” igényel a hallgatótól. A „látványától” elszakított zenének azonban napjainkban ellentmond az, hogy a 20. és különösen a 21. század kultúrája vizuális kultúra, a tömegkommunikációs eszközök által közvetített tartalmak egyszerre audiovizuálisak.

A gyerekek óvodás koruktól hozzászoknak elsősorban a televízió keresztül a digitális világ összetett hang- és képi (mozgás) élményéhez. Az a tanítási módszer, amely nem él ezekkel az eszközökkel, eleve korszerűtlen, hiszen a mindennapi valóság összetettségét nem képes alkalmazni, így nem tudja lekötni a tanulók figyelmét. Ez a zenehallgatásra is igaz. A videoklipeken nevelkedett generációnak szüksége van a „zenére figyeléshez” a látványra is.

A kutatás bemutatása

Kérdések, hipotézisek:

1. A 10–16 éves tanulók zenei aktivitása alacsony annak ellenére, hogy időtartam szempontjából sok zenét hallgatnak.

2. A zenehallgatás alapvetően passzív (befogadói) zenei tevékenység ugyan, de ezen belül is megfigyelhető a kétféle aktivitás. Minőségében különbség van a figyelmes, csak a zenére koncentráló és a csak háttérzeneként jelen lévő zenehallgatás, illetve utóbbi esetében inkább „zenefogyasztás” között. Jellemző a háttérzene nagyarányú jelenléte a serdülők életében.
3. A zenével való aktív foglalkozás, azaz a hangszerjáték (tanulás) és éneklés aránya alacsonynak mondható a vizsgált korosztályban.
4. A zenével való találkozás alkalmai is a passzivitás irányába mutatnak, ritka a zenei programok látogatása.
5. A zene átélésére jellemző a passzív megélés, kevesen énekelnek, táncolnak például zenehallgatás közben.

A kutatásban hat bajai, egy Baja környéki általános iskola, egy-egy bajai szakközépiskola, szakiskola és szakközépiskola és gimnázium 5., 7., illetve 10. osztályos tanulói vettek részt, összesen 764 fő. Az életkorok szerinti megoszlás alapján 247 ötödik, 250 hetedik és 267 tízedik osztályos tanuló. A választott intézményekben minden iskolatípus jelen van, az iskolák között alacsonyabb és magasabb státuszú egyaránt megtalálható. Az általános iskolák között kis létszámban zenei tagozatos osztályok is találhatóak. A különböző évfolyamok válaszait életkoronként összehasonlítva elemeztem abból a célból, hogy a serdülőkorú gyors változásokra is rámutathassak.

A hipotézisben megfogalmazottak igazolására a következő kérdéseket tettem fel.

A zenehallgatás mennyiségére vonatkozó kérdések.

Milyen gyakran hallgatsz zenét? Naponta hány órát töltesz zenehallgatással hét közben, illetve hétvégén?

A zenehallgatás közben végzett tevékenységek.

Milyen tevékenység közben hallgatsz zenét?

A zenehallgatás módja:

Milyen gyakran teszed a következőket? Énekelek, táncolok zenére, zenei TV csatornát nézek, rádióban, interneten, mp3/mp4 lejátszón, mobiltelefonon, CD/DVD-n zenét hallgatok, zenei videoklipet nézek.

A zene gyakorlása:

Énekelsz-e valamilyen zenei együttesben, énekkarban, ha igen, milyen jellegűben?

Tanulsz-e vagy tanultál-e korábban valamilyen hangszeren játszani?

Zenei programok látogatottsága:

Milyen zenei műsorokra, programokra jársz? Milyen gyakran?

A válaszok elemzése problémakörök szerint

A zenehallgatás gyakorisága

Milyen gyakran hallgatsz zenét hét közben?			
	5. osztály	7. osztály	10. osztály
naponta 1 óránál kevesebbet	37,2%	19,6%	16,0%
naponta 1-2 órát	28,3%	39,1%	31,6%
naponta 3-4 órát	19,3%	21,7%	32,8%
naponta 4 óránál többet	15,2%	19,6%	19,6%

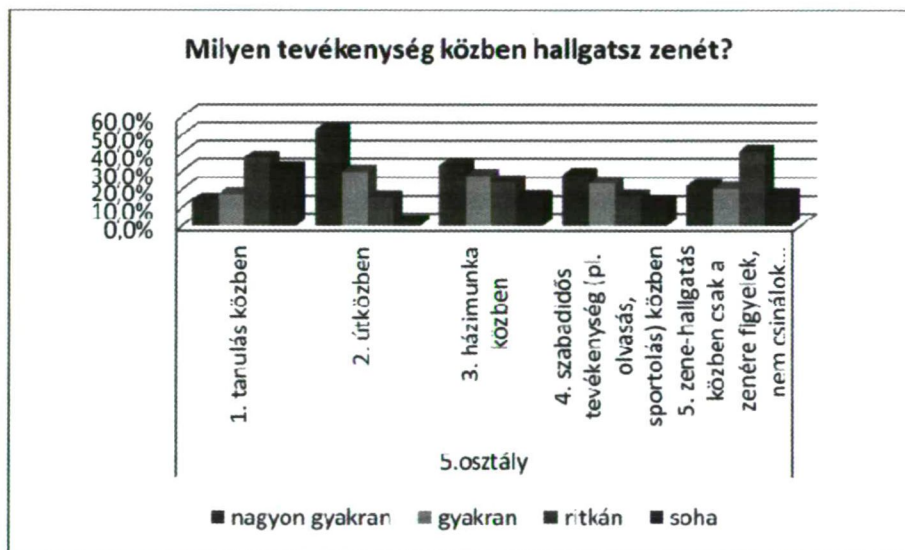
1. ábra

Milyen gyakran hallgatsz zenét hétfélig napokon?			
	5. osztály	7. osztály	10. osztály
naponta 1 óránál kevesebbet	22,2%	14,7%	8,0%
naponta 1-2 órát	32,3%	22,5%	19,4%
naponta 3-4 órát	22,2%	31,2%	30,8%
naponta 4 óránál többet	23,2%	31,7%	41,8%

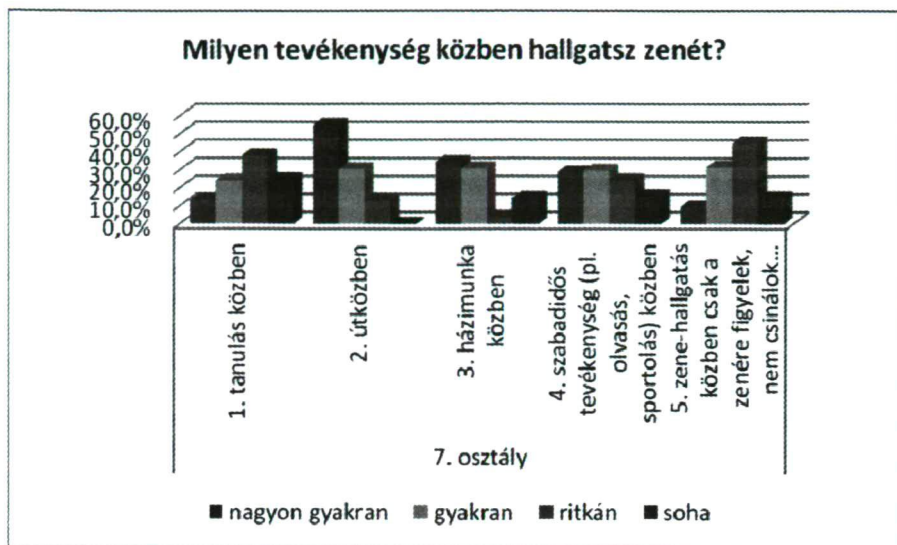
2. ábra

A zene naponta jelen van a serdülők életében. Napi egy-két óra zenehallgatás szinte valamennyiük számára természetes. Igen magas aránynak tekinthető a napi három-négy óránál több zenehallgatás, ami csak akkor lehetséges, ha a tanulók napi rutinja közben szinte állandóan szól, például az iskolába vezető úton, mobiltelefonon vagy éppen tanulás közben. A hétfélig természetes módon megnövelik ezeknek az óráknak a számát. Az életkori összehasonlításból kiderül, hogy minél magasabb évfolyamra járnak, annál több zenét hallgatnak a serdülők naponta.

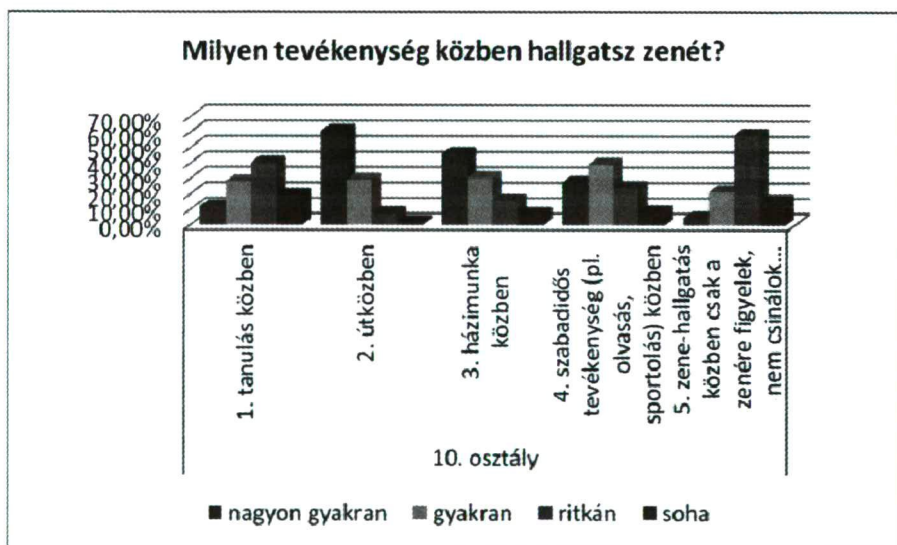
Milyen tevékenység közben hallgatsz zenét?



3. ábra



4. ábra



5. ábra

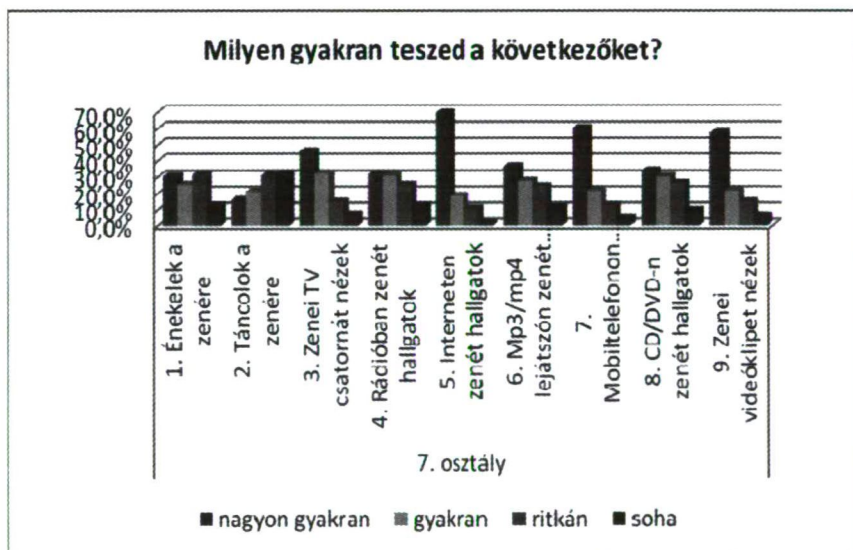
A tevékenységek, amelyek közben a serdülők zenét hallgatnak, lefedik szinte teljes tevékenységi rendszerüket. A kérdésekben megadott néhány tevékenység gyakoriságának bejelölése mellett lehetőségük volt beírni azokat az általuk végzetteket is, amelyek nem szerepeltek ezek között. Az egyéb válaszok között a legtöbbször a számítógépezést, alvást, játékot, fürdést, pihenést, evést nevezték meg. Az ábrán külön azért nem tüntettem fel, mert a válaszadók száma a fele volt a többi kérdéséhez képest.

A válaszok elemzéséből az derül ki, hogy szinte minden cselekvésük mellé igénylik a zene jelenlétét. A zene kizárólagos, egyéb tevékenység nélküli figyelmes hallgatása azonban igen alacsony arányban szerepel mindhárom korosztály esetében, és az életkor növekedésével rohamos csökkenés figyelhető meg. Ebből is látszik, hogy a nagymennyiségű, szinte állandóan szóló zene elsősorban háttérzeneként van jelen életükben. Természetesen bizonyos mechanikusan végzett cselekvések közben is lehet figyelmesen zenét hallgatni, de igazán elmélyülten már kevésbé.

A zenehallgatás módja



6. ábra



7. ábra



8. ábra

A zenehallgatás leggyakoribb módjait elemezve azt látjuk, hogy már az ötödik osztályos gyerekeknél is magasan az interneten, számítógépen történő zenehallgatás vezet. Szintén gyakori a mobiltelefon és egyéb könnyen hordozható lejátszók használata, ami részben előnyös a könnyű hordozhatóság, tehát a könnyebb elérhetőség szempontjából, ugyanakkor ezek által az apró eszközök által elérhető hangminőség gyengesége a zenehallgatás igénytelenségére utal. A zenei televíziós csatornák, illetve videóklippek kedvelése elsősorban az ötödikes és a hetedikes korosztályra jellemző, a középiskolások körében alacsonyabb a kedveltsége.

Közel egyformának mondható azoknak a tevékenységeknek a gyakorisága, amelyek a zene aktívabb átélését bizonyítják. Magas az aránya azoknak a tanulóknak, akik eleve elutasítják még a gondolatát is annak, hogy zenehallgatás közben maguk is dalra fakadjanak, vagy táncolással merüljenek el jobban az élményben.

A zene gyakorlása

Énekel-e valamilyen zenei együttesben, énekkarban?			
	5. osztály	7. osztály	10. osztály
igen	30,6%	9,0%	10,4%
nem	69,4%	91,0%	89,6%

9. ábra

A legegyszerűbb módja annak, hogy valaki maga is részese legyen a zenei folyamatoknak, ha énekel valamilyen énekkarban. Az iskolai énekkarok erre nyújtanak lehetőséget. Megdöbbentő, hogy napjainkban már az ötödikes gyerekeknek is csak 30 százaléka részesül ilyen jellegű élményben, pedig ennél a korosztálynál még erőteljes a tanári ráhatás a részvétel tekintetében.

tetében. A hetedik és tizedik osztályosok már csak 9-10 százaléka énekel valamilyen együttesben, legyen az iskolai vagy iskolán kívüli együttes.

Az előző kérdésre igennel válaszolóknak szolt az a kérdés, hogy milyen jellegűek ezek az együttesek, ahol énekelnek. Látható, hogy az életkor előrehaladtával a zene iránt érdeklődők megtalálják az iskolán kívüli lehetőségeket is az éneklésre, legyen az egy musical stúdió vagy a templomi énekkar (az egyéb válaszok között).

Milyen jellegű együttesben énekelsz?			
	5. osztály	7. osztály	10. osztály
iskolai énekkar	81,3%	75,9%	76,0%
városi énekkar	5,0%	0,0%	0,0%
népdalkör	1,3%	3,4%	0,0%
musicalstúdió	6,3%	13,8%	0,0%
könnyűzenei együttes	0,0%	0,0%	4,0%
egyéb	6,3%	6,9%	20,0%

10. ábra

Hangszertanulás

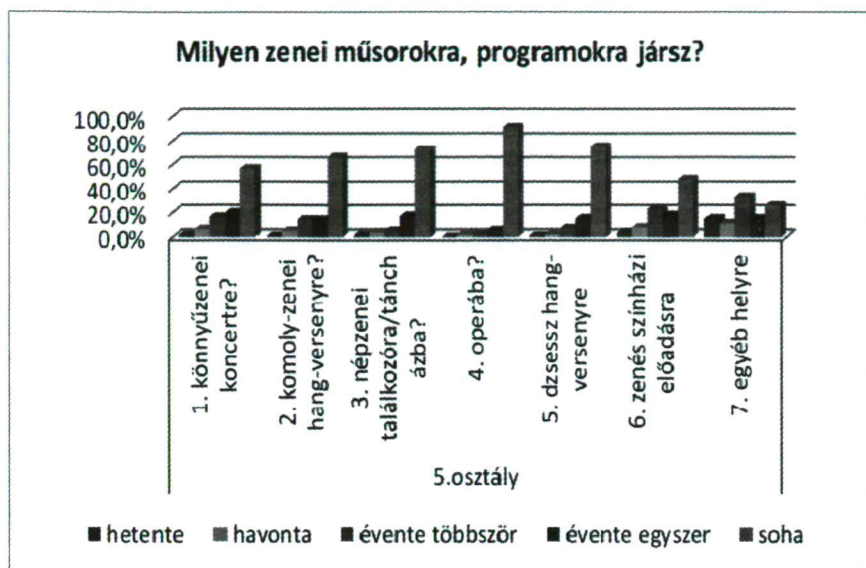
Tanulsz-e vagy tanultál-e régebben hangszeren játszani?			
	5. osztály	7. osztály	10. osztály
igen, zeneiskolában	28,8%	23,0%	29,2%
igen, magánúton	17,7%	21,3%	23,1%
nem	53,5%	55,6%	47,7%

11. ábra

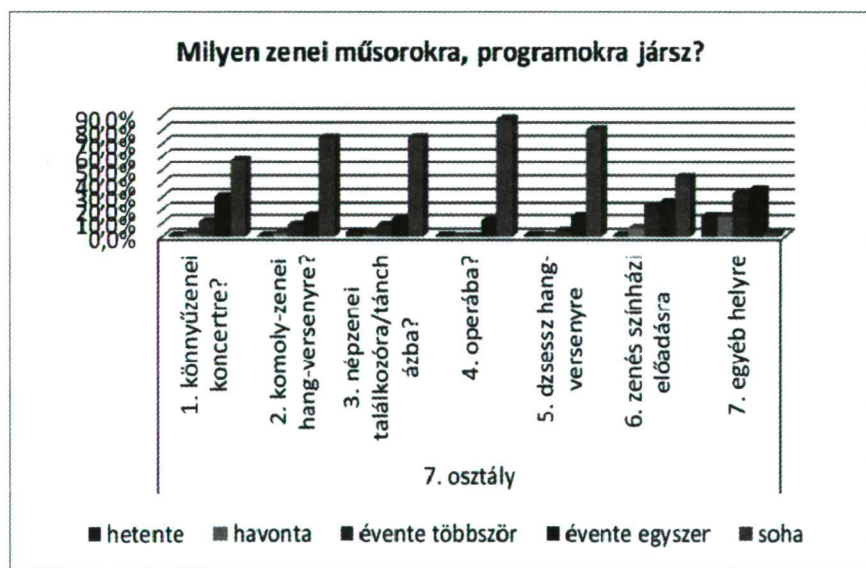
A tanulók 45–50 százaléka részesült valaha élete során hangszeres oktatásban, ebben benne van az egy-két éves furulya és a tízévnyi zongoratanulás is. Ennek tükrében alacsonynak mondható ez az arány. Nagyon érdekes azonban a hangszertanulás helyszínének megválasztása. Jelentősnek mondható azoknak az aránya, akik magánúton és nem az állami zeneiskola keretein belül tanulnak hangszerjátékot. Ennek okait nem szükséges jelen témában elemezni, de valószínű, hogy közrejátszik benne nemcsak a kapacitás hiánya, hanem az esetleges zeneiskolai koncepciótól, akár hangszerválasztás, akár módszerek tekintetében való eltérő igény a szülők részéről.

Zenei programok látogatottsága

Az ötödik osztályos tanulók több mint 40 százaléka semmilyen zenei programot nem látogat sem koncert, sem zenés színházi élménye nincs. Természetesen egy vidéki kisvárosban nehezebb az ilyen típusú rendezvények elérése, mint a nagyobb településeken, de nem lehetetlen, sokféle program lenne elérhető ennek a korosztálynak helyben is. Akiben megtalálható az igény, az megkeresi a programot is hozzá.

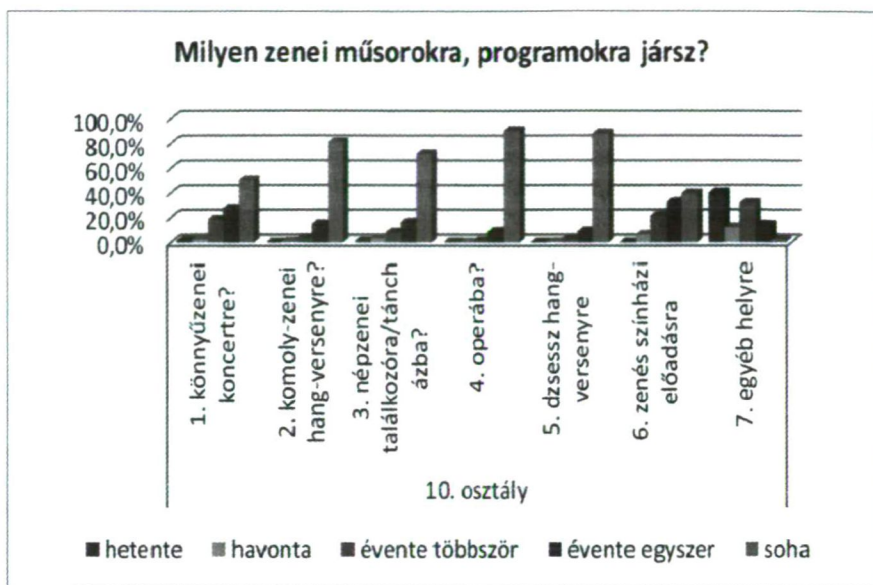


12. ábra



13. ábra

A hetedik osztályosoknál, ha lehet, még rosszabbak az arányok, a 12–13 éves tanulók 70 százaléka nem találkozik komolyzenei hangversennyel, és több mint 80 százaléka soha nem volt még opera előadásán. A zenés színházi előadások látogatottsága kis növekedést mutat. A korosztálynál viszont már megjelenik az egyéb kategóriában a zenés szórakozóhelyek látogatása.



14. ábra

A középiskolás tanulók megközelítőleg 10–15 százalékának van továbbra is csak klasszikus élő zenei, illetve opera- vagy dzsesszelménye. A zenés színházi darabok és a zenés szórakozóhelyek látogatottsága mutat enyhe emelkedést az előző korosztállyal szemben.

Összegzés

A hipotézisben feltett állítások beigazolódtak, a 10–16 éves korosztály zenei aktivitása alacsonynak mondható a vizsgált területeken. Ennek okait feltárni összetett feladat lenne, kiemelném azonban két tényező szerepét. Az egyik, hogy milyen szerepet tulajdonít maga a társadalom a zenének az emberek életében. Ez számtalan gazdasági, filozófiai és esztétikai kérdést is felvet. A másik az ezzel nyilván összefüggő pedagógiai megközelítés, mely koncepcionális és módszerbeli kérdéseket egyaránt érint.

Az ismertetett néhány eredmény hozzájárulhat a témával kapcsolatos pedagógiai gondolkodás elindításához.

IRODALOM

- ADORNO THEODOR W. (1998): *A zene fétiskaraktere. A művészet és a művészetek: irodalmi és zenei tanulmányok*. Helikon, Budapest.
- BARKÓCZI ILONA–PLÉH CSABA (1977): *Kodály Zoltán nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét, Kodály Intézet.
- BURIÁN MIKLÓS (2004): *Iskolakultúra*. Szemle, 3. 80.
- G. JANURIK MÁRTA (2009): *Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez?* Új Pedagógiai Szemle, 59. 7. 47–64.
- G. JANURIK MÁRTA (2009): *Waldorf iskolába járó és általános tantervű iskolába járó tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének összehasonlító elemzése*. Iskolakultúra-online 1. 24–41.

- KOKAS KLÁRA (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- LACZÓ ZOLTÁN (1998): *Egy zenepedagógiai kísérlet tapasztalatairól – a jövő számára*. Parlando, 1–2. 28–40.
- LOSONCZI ÁGNES (1969): *A zene életének szociológiája: kinek, mikor, milyen zene kell?* Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- PULAI GERGŐ: *Világzene vagy balkáni populáris kultúra: az elismerés és kirekesztés szimbolikus formái*. <http://zeneihalozatok.blog.hu/> [2009.01.02.]
- VÁLYI GÁBOR: *A rögzített zene kritikai kutatása*. www.replika.c3.hu/49/49-02.pdf [2010.03.20.]

SCHAUB GÁBORNÉ
BÁCSI KITTI
SZTE JGYPK TSTI

Német és magyar tanulók sportolási szokásának felmérése

Jelen tanulmány szerzőinek célja, hogy az ifjúság fizikális állapotát felmérje, majd ennek eredményét felhasználva programot dolgozzon ki. Másodsorban, hogy összehasonlítsa a magyar gyermekek sportolási szokásait hasonló korú német nemzetiségű tanulókéval.

Bevezetés

Számos kutatás és tanulmány kimutatta, hogy a XXI. századra a gyerekek mozgás mennyisége rendkívül megváltozott. Felmérések alapján elmondható, hogy a magyar fiatalok 29%-a napi rendszerességgel, míg 34%-a heti gyakorisággal folytat testedzést, sportolást kedvtelésből. A ritkábban vagy soha nem sportolók aránya 20%-ra tehető. Fizikai aktivitás tekintetében lényeges nemi és életkori különbségek figyelhetők meg: a fiúk és a fiatalabbak aktívabbak, mint a lányok és az idősebb korcsoportok. A fiúk 34%-a, a lányok 27%-a sportol naponta. (Mándoki, 1988). A fiúk motivációja a versenyzés, az erejük fitogtatása és a győzelemre való törekvés. A lányokra jellemző, hogy azért sportolnak elsősorban, mert csinosak, egészségesek szeretnének lenni. (Pikó és Keresztes, 2007) 17%-ra tehető azon magyar fiúk aránya, akik ritkán vagy egyáltalán nem sportolnak, ilyen téren a lányok aránya magasabb (23%). A megkérdezett magyar tanulók 20%-a aktív tagja valamilyen „külső” és 28%-a „iskolai” sportklubnak. Az életkor növekedésével nő azoknak a fiúknak az aránya, akik „külső” klubok tagjai, azonban a lányok esetében a folyamat ellentétes. Nemzetközi viszonylatban aktívan sportoló gyermekek aránya Magyarországon a legalacsonyabb

Mándoki, (1988) vizsgálatának eredményeiből vitathatatlanul megállapítható, hogy a magyar serdülők nagy hányada nem kellően aktív fizikailag. A rendszeres fizikai aktivitás minden életkorban pozitív hatással van az egészségre és a kiegyensúlyozott életre. A sportot és mindenféle mozgásos programokat támogató intézkedések kiemelkedő szerepet játszanak a német egészségügyben.

A KIGGS-kutatás első eredményei azt sugallják, hogy a 3–10 éves gyermekek nagy hányada rendszeresen sportol. A német gyerekek háromnegyede úz valamilyen sportot hetente egyszer, és több mint egyharmada sportol hetente 3-szor vagy annál gyakrabban. Kutatásokból megállapítható, hogy a sportolás a fiúknál jóval elterjedtebb, mint a lányoknál. 11–17 éves fiatalok körében csupán minden 4. fiú és minden 6. lány aktív fizikailag. A kapott eredmények felhívták a figyelmet a gyermekek sajátos és célzott sportolási lehetőségeinek bővítésére különböző intézkedésekkel és programokkal Németországban (KIGGS, 2005).

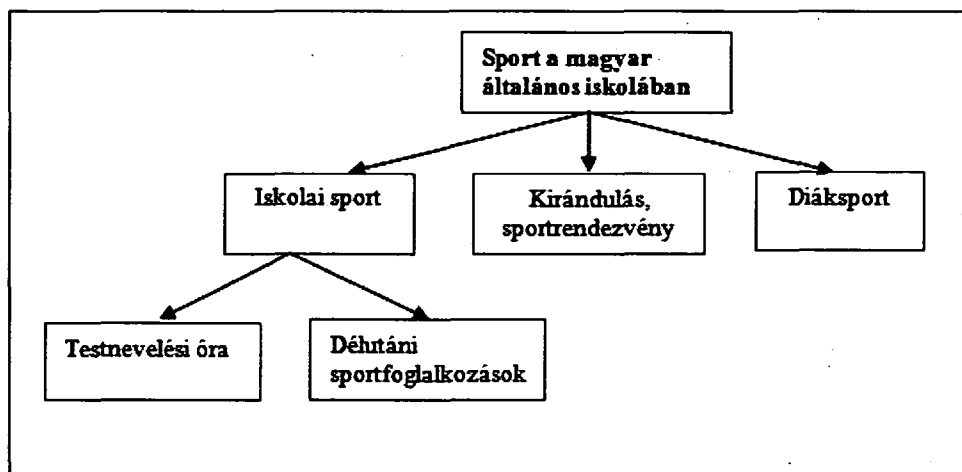
Sportolási lehetőségek magyar és német iskolai kereteken belül

Mozgás nélkül nincs egészséges élet, nincs harmonikus testi fejlődés. Az intézményes keretek között tartott foglalkozások azonban nem elégítik ki teljesen a gyermekek mozgásigényét, és nem tudják megfelelően fejleszteni a különböző tulajdonságaikat (fizikai, akarat, érzelmi). Ezeket a foglalkozásokat ki kell egészíteni egyéb testnevelés órán kívüli és/vagy iskolán kívüli mozgásos programmal, amely megfelel a tanulók nemének, korának és egészségi állapotának. (Mónus, 1985) Elegendő felkészültséggel és szervező készséggel az iskolán belül is van lehetőség kielégítő mozgás biztosítására, például szünetekben megtartott testnevelési percek vagy órák utáni sportköri foglalkozások keretén belül.

A testnevelés az egyedüli tárgy az iskolában, amely a tanulók egészséges testi fejlődését közvetlenül elősegíti. (Nádori, 1985) Az iskolán belül igazán csak a testnevelési óra keretein belül nyílik lehetőség, hogy a tanulók nagy izommozgással járó hely- és helyzetváltoztató mozgásokat elsajátítsák. (Ozsváth 1977: 153-60) szerint jobban oda kellene figyelni az iskolai testnevelés színvonalára, mivel ez az alappillére jövőbeli sikereinknek, hiszen ha az alapok nincsenek kellő időben és módon lefektetve, akkor a későbbiekben pótolhatatlan deficit alakul ki. (Nádori, 1985) Az iskolai testnevelés fontos szerepet kap az élsport, a versenysport utánpótlás nevelésében is, de nem szabad arról megfeledkezni, hogy ez csak másodlagos funkciót tölt be az iskolai sportban. Az általam felmért általános iskolában az 5-6. évfolyamon heti 3 testnevelési óra van. Érezhető, hogy a heti 3×45 perc mozgás rettentően kevés egy fejlődő szervezet számára. Az általános iskolák és a középfokú oktatási-nevelési intézmények tanulóit tömörítő diáksport szervezetek országos szövetsége a Magyar Diáksport Szövetség, ami 1987-ben alakult meg. Célja, hogy a tanulóifjúság sportjáért, testi neveléséért leginkább felelős állami és társadalmi szervekkel, a sportági szakszövetségekkel tartsa a kapcsolatot. Szervezi a magyar diáksport nemzetközi kapcsolatait, képviseli tagjait.

- iskolai sport: testnevelési órák és iskolán belüli sportfoglalkozások tartoznak ebbe a csoportba. Szervezete: Iskolai Sportkör (ISK), aminek az iskola minden hallgatója tagja. Az iskolai sport keretén belül lehetősége van minden gyermeknek heti 2×2 órán részt venni.

- diáksport (DSE): sportoló diákok csoportja, akik iskolájuk képviseletében megmérik nek más iskolák tanulóival. Szervezete: Diáksport Egyesület (DSE).



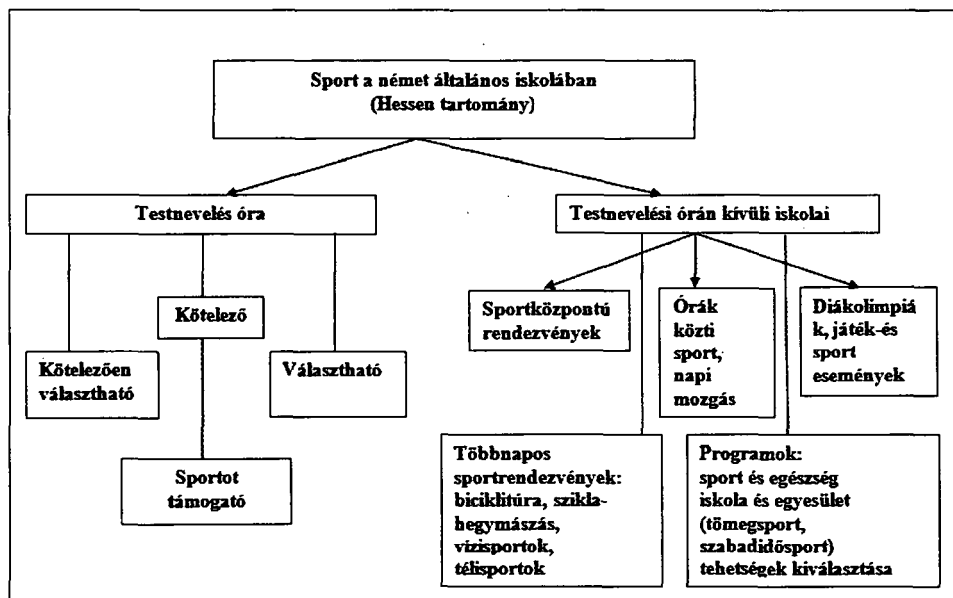
1. táblázat: Iskolai sportolási lehetőségek a szegedi általános iskolában

A testnevelésnek és a sportnak 2 alapvető rendeltetése van: a gyermekeket és a fiatalokat a sportra és a sport által az egészséges életre nevelni.

Németországi tantervtípusok a testnevelés tantárgyon belül:

- sportágspecifikus (Sp): a sportágak központi szerepet töltenek be a tanórán (könnyű atlétika...) ► Sportra nevelés

- általánosan művelő (Bf): a középpontban a mozgás számos „területeinek” megismerése áll (futás, ugrás, dobás...) ► Sport általi nevelés (egyre jobban elterjed az oktatásban). Hessen tartományban élő német felső tagozatos tanulók számára az iskola heti 3 testnevelési órát, egy 30 perces „játékszünetet”, ezen kívül pedig minden diák számára testnevelés órán kívül foglalkozást biztosít. Nehezítő körülményekkel – a csoport létszáma nem megfelelő a terem méretéhez, képesség- és érdeklődés terén heterogén osztályok – kell számolniuk a tanároknak. Az iskolavezetők közel 80%-a fontosnak tartja a játékos- és sportesemények rendezését délutánonként, délutáni szabad sportfoglalkozások szervezését, és a „külső” egyesületekkel való együttműködést.



2. táblázat: Iskolai sportolási lehetőségek Hessen tartományban (Németország)
(Neuer Entwurf – Organisationen des Schulsports in Hessen, 2005.)

Kérdésfeltevés

- Kimutatható-e szignifikáns eltérés a német tanulók javára a sport iránti érdeklődés terén?
- Az általunk vizsgált német minta egészségesebb életmódot folytat-e, mint magyar társaik?

Vizsgálati személyek

A vizsgálatban, magyar és német gyermekek vettek részt önkéntesen: E. Lichtigfeld-Schule, 60318 Frankfurt, Hebel str. 15-19. és a Juhász Gyula Gyakorló Iskola Szeged.

A kérdőívek kitöltésére 2010 februárjában egy tanítási napon került sor. Anonim módon, felügyelet mellett töltötték ki a gyerekek a kérdőíveket. A kérdőívet teszt a tesztre módszerrel validáltuk.

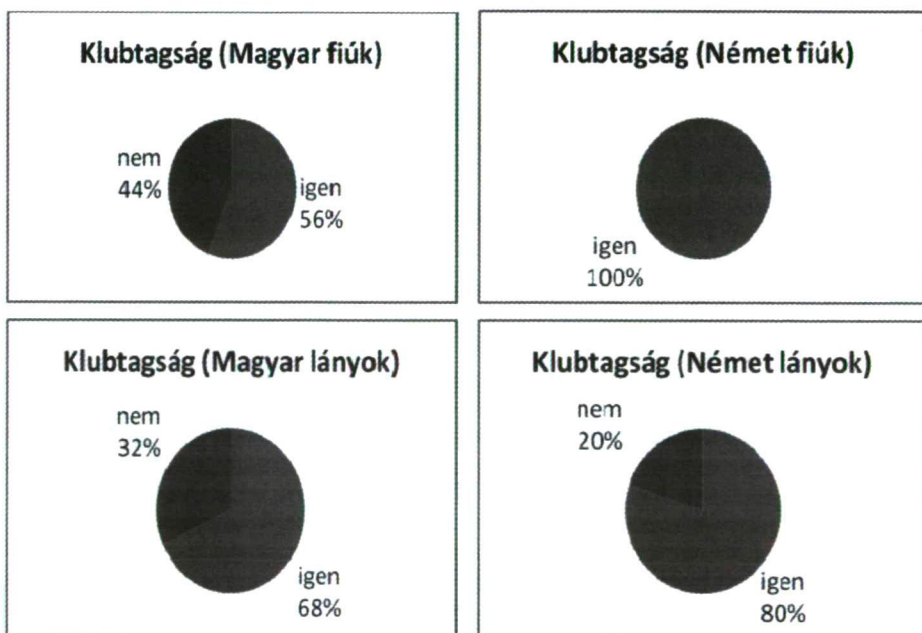
A felmérésben összesen 232 tanuló vett részt, (127 (44,5%) magyar és 102 (55,5%) német). Ebből magyar ffi. 77fő, német ffi. 65fő.

Módszer

A kutatás az iskolára alapozott. A kérdőívek kitöltése az osztályteremben történt, önkéntes kérdőívek segítségével, anonim módon. A kitöltés előtt ismertettem a vizsgálat célját és ismertettem a kitöltés módját. A menet közben adódó kérdésekre válaszoltam, és segédkeztem a kitöltésnél. Az adatfelvételbe bevont célcsoportok felső tagozatos tanulók. Az adatfelvétel 2005-ben történt. A mintaválasztás egységei a kijelölt iskolákon belül random kiválasztott osztályok voltak. A kérdéseink megválaszolásához khi-négyzet tesztet, Fisher-féle egzakt tesztet, t-tesztet, Pearson-féle korrelációt, valamint általános lineáris modellt, a többszörös összehasonlításokhoz Tukey-féle post-hoc tesztet használtunk. Az elemzéshez az SPSS statisztikai programot, szignifikancia szintnek a $p=0,05$ értéket használtuk.

Sportolási szokások értékelése

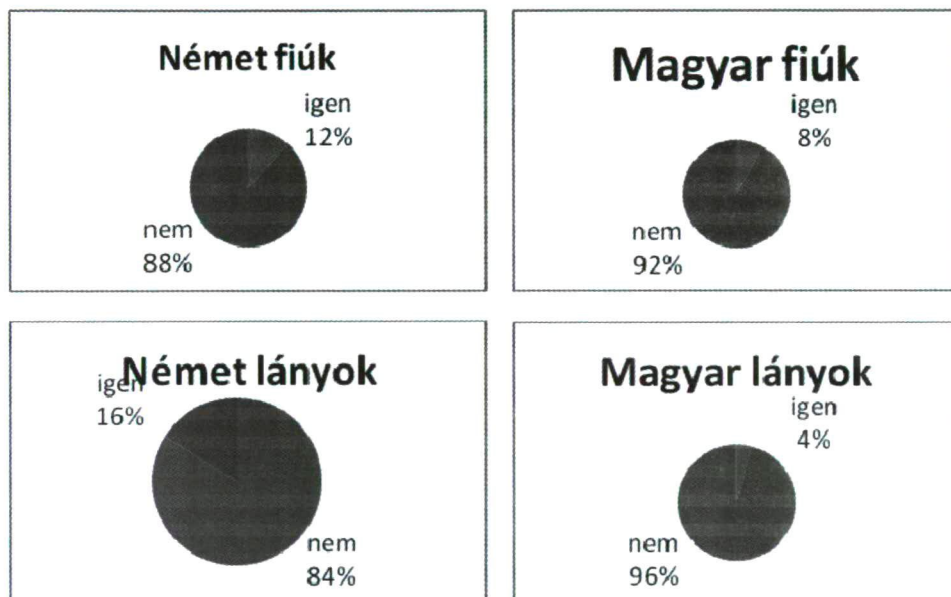
10–12 éves korban a sport már fontos szerepet tölthet és tölt be a gyermekek mindennapjaiban. Vannak akik már versenyszerűen, komoly felkészítéssel sportolnak, és vannak akik kedvtelésből mozognak. Megállapítható, hogy itthon a gyerekek 62%-a tagja valamilyen sportklubnak. 38% viszont nem tag egyetlen sportegyesületben sem. Nemekre bontva a sportklubtagság aránya Magyarországon a lányoknál számottevőbb (fiúk 56%, lányok 68%). Meglehetősen nagy eltérés figyelhető meg a két nemzet sportklubtagságának arányát tekintve, hiszen a német fiúk 100%-a és a lányok 80%-a sportol valamilyen sportegyesületben. Összesítve tehát a megkérdezett általános iskolás tanulókból 18%-kal több német diák sportklubtag. (Fisher-teszt, $p<0,001$).



1–4. ábra: Sport klub tagság

A kutatásban részt vett magyar tanulók 56%-a rendszeresen, 14%-a inkább csak néha és 16%-a pedig versenyszerűen végez mozgást. A megkérdezettek 8%-a válaszolta, hogy nem érdekli a sport, melyből arra következtettek, hogy a kötelező testnevelési órán kívül nem sportol. A rendszeres sportolás nemenkénti bontásában 8%-kal több a lány (fiúk: 52%, lányok 60%), és ezen felül a versenyszerű sportolás is jóval gyakoribb a lányoknál (fiúk: 8%, lányok: 24%). Németországban felmért tanulók közül mindegyik gyermek sportol, 44%-uk rendszeresen, 44%-uk versenyszerűen és 12%-uk pedig alkalmanként. Nemekre bontva nagy eltérés nem észlelhető. Összesítve elmondható, hogy a német gyerekek sokkal gyakrabban végeznek irányított testmozgást, mint azonos korú magyar társaik. (Fisher-teszt, $p=0,002$)

Iskolai kereteken belül a gyermekeknek lehetőségük nyílik délutáni sportfoglalkozásokon részt venni, mely során kielégíthetik a mozgásigényüket. A magyar gyerekek 12%-a jár ilyen sportdélutánokra. Németországban ez az arány jobb, $p>0,01$.

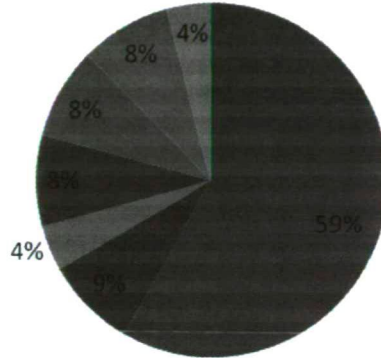


5–8. ábra: Délutáni sportfoglalkozás látogatása

Felmértük a gyermekek igényeit, hogy milyen délutáni foglalkozásokra járnának szívesen. A labdajátékok állnak az első helyen (kosárlabda, labdarúgás, röplabda, kézilabda). Érdekes, hogy a német tanulók válaszaiban a labdajátékok közül a röplabda nem szerepelt. Ütőssportok közül mindkét nemzetnél a tenisz és az asztalitenisz jellemző, további válaszaikban megjelent a tánc, a fitnesz, a jóga, a torna és a vívás is. Az sem meglepő eredmény, hogy a magyar tanulók szívesen kipróbálnák a lovaglást, ezirányú érdeklődés fakadhat abból is, hogy lovas nemzet leszármazottai vagyunk. $p>0,01$

Magyar fiúk

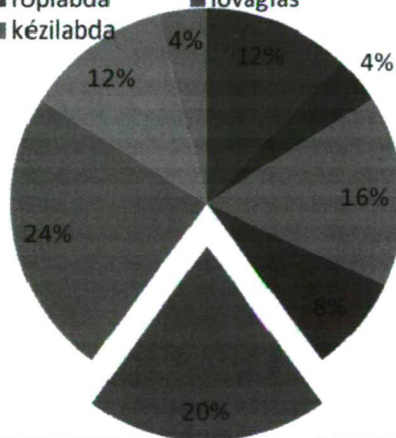
■ labdarúgás ■ vívás ■ tenisz ■ íjászat ■ kosárlabda ■ röplabda ■ asztalitenisz



9. ábra

Magyar lányok

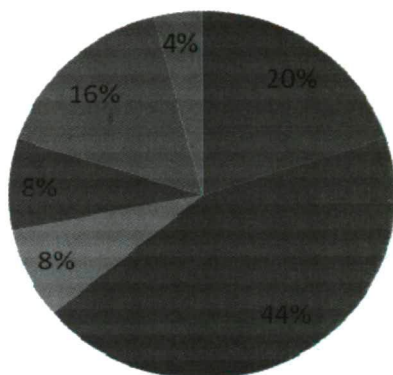
■ kosárlabda ■ tenisz ■ fitness
■ tánc ■ röplabda ■ lovaglás
■ torna ■ kézilabda



10. ábra

Német fiúk

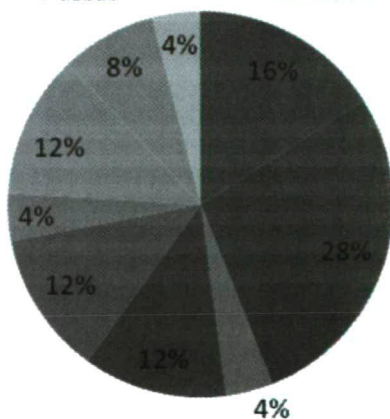
■ kosárlabda ■ labdarúgás ■ íjászat ■ vívás ■ tenisz ■ tánc



11. ábra

Német lányok

■ tánc ■ tenisz ■ asztalitenisz
■ kézilabda ■ torna ■ joga
■ atlétika ■ úszás ■ karate

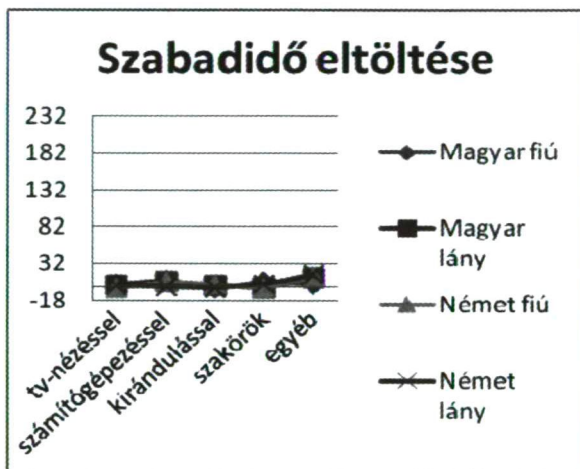


12. ábra

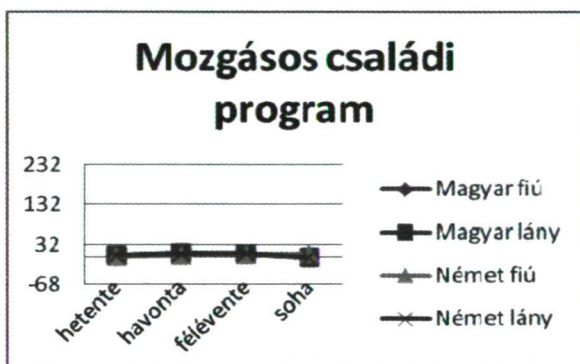
Az életmód értékelése

A magyar gyerekek rosszabb értéket mutatnak, ugyanis 12%-uk tévénezéssel, 34%-uk számítógépezéssel tölti szabadidejének legnagyobb részét. A megkérdezettek 34%-a válaszolta, hogy iskola után egyéb elfoglaltságokkal telik a szabadideje. A magyar lányok 8%-a szívesen kirándul, és a magyar fiúk 32%-a tölti délutánjait szakkörökön. A német kérdőívkitöltők 16%-a játszik szabadidejében számítógépen, és 64% egyéb időtöltést folytat. Érdekes eredmény, hogy amíg magyar lányokra és a német fiúkra jellemző a kirándulással eltöltött idő, addig a magyar fiúk és német lányok szakkörökön vesznek részt. A tévénezés a német válaszadó lányok 8%-át érinti.

Az egészséges életmódra nevelés mekkora szerepet tölt be az egyes családokban Magyarországon és Németországban? A következő diagram bemutatja, hogy a gyermekek családjukkal milyen gyakran vesznek részt mozgásos tevékenységekben. A magyar válaszadók 16%-a hetente, 48%-a havonta, 34%-a félévente és 2%-a soha nem végzi családjával ezt a tevékenységet. Németországban a megkérdezettek 13%-a hetente, 26%-a havonta, 76%-a félévente és 18%-a soha nem tölti idejét mozgásos családi programmal ($p>0,01$).



13. ábra



14. ábra

Összegzés

Magyar és német 10–12 éves diákok egészségmagatartásának kérdőíves vizsgálatát elemeztük. A vizsgált két nemzet esetében igazolt a feltevés, miszerint a német gyerekek nagyobb érdeklődéssel vannak a sport iránt, és aktívabb életet élnek. Ezt klubtagságuk arányával, sportolásuk gyakoriságával és a sportra fordított idővel támasztható alá. Az eredmények alapján elmondható, hogy a német minta 90%-a tagja valamilyen sportegyesületnek, még ez az érték a magyar mintában csak 62%. A megkérdezett német gyerekek közül mindenki sportol, még a magyar diákok 8%-át egyáltalán nem érdekli a sport. Ebből az eredményből is érezhető, hogy a német gyerekek motiváltabbak a sportolás, a mozgás iránt. A sportolásra fordított idő arányából is érezhető, hogy a német tanulók sokkal aktívabb életet élnek, hisz többségük versenyszerűen sportol, és a foglalkozások alkalmával több, mint 2 órát edz. A magyar mintára inkább a rendszeres, de nem versenyszerű sportolás jellemző, és többségük alkalmanként 1 órát tölt aktív mozgással.

Mindkét nemzet diákjai főként számítógépezéssel töltik szabadidejüket, és ritkább esetben kirándulással, szakkörökkel. Arra a kérdésre, hogy melyik nemzet aktívabb az Eredmény az, hogy a magyar családok sűrűbben szerveznek mozgásos programokat gyermekeikkel, mint a németek. A magyar válaszadók közel 50%-a válaszolta, hogy havonta vesz részt családjával kiránduláson. A német minta többségére igaz, hogy csak félévente túrázik, kirándul együtt a család. A vizsgált két minta eredményei között nagy eltérések nem mutathatók ki, de új és jó szokások elfogadásával és a diákok szemléletének megváltoztatásával, ezek a különbségek a későbbi életszakaszokban nem nőnének tovább.

IRODALOM

- DR. MÁNDOKI RÓZSA: *Serdülőkorú tanulók testedzése, sportolása*. Országos Egészségnevelési Intézet, Budapest, 1988., 11-49.o.
- D. MÓNUS ERZSÉBET: *Az iskoláskorúak testi-lelki egészsége*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1985., 7-155.o.
- NÁDORI LÁSZLÓ: A tehetségek keresésének lehetőségei a testnevelésben. Pedagógiai szemle, 4, 1985.
- DR. NAGY TAMÁS: *A sport és testnevelés időszzerű kérdései (I.rész)*. In: Dr. Nádori László (szerk.): *Az elméletől a gyakorlatig*. Sport, Budapest, 1978., 5-28.o.
- NEUER ENTWURF: *Organisationen des Schulsports in Hessen*, 2006.
http://www.rms-fulda.de/rmsnew/sszentrum/downloads/Sporterlasse/Entwurf_Koordinatorenerlass.pdf
- OZSVÁTH FERENC: *Az iskolai testnevelés néhány időszzerű kérdése*. In: Dr. Nádori László (szerk.): *A sportetikától az iskolai testnevelésig*. Sport, Budapest, 1977., 153-160.o.
- PIKÓ BETTINA, KERESZTES NOÉMI: *Sport, lélek, egészség*. Akadémia Kiadó, Budapest, 2007., 60-119.o.
- ROBERT KOCH INSTITUTE: *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*
http://www.rki.de/cln_160/nn_197444/DE/Content/Service/Presse/Pressestermine/KIGGS-Symposium_250906_Abstracts.html?__nnn=true
- SCHULSPORTSTUDIE: *Eine Untersuchung zur aktuellen Situation des Schulsports in Deutschland*, 2005.
<http://www.sportunterricht.de/news/sprintkommentare3.html>
- KIGGS-STUDIE ZUR GESUNDHEIT VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IN DEUTSCHLAND
http://www.kiggs.de/experten/downloads/dokumente/BG_45_852_858.pdf
http://www.kiggs.de/experten/downloads/dokumente/BGB_was_isst_du.pdf
- SZABÓ ÁGNES: *Napirend néhány jellemzője: testmozgás, képernyőhasználat, tanulásra fordított idő*. In: Aszmann Anna (szerk.): *HBSC-Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Országos Gyermek-egészségügyi Intézet, Budapest, 2003., 35-48.o.

Módszertani reformgondolatok Itáliából

Ma Olaszországban különösen élénk diskurzus folyik arról, miként lehetne az egyetemen folyó oktató-nevelő munka színvonalát emelni. Az egyetemnek számos új kihívásnak kell megfelelnie, melyek megváltoztatják misszióját. Nem vonhatja ki magát az újkeletű gazdasági, társadalmi, politikai és technológiai változásokból eredő kérdések megválaszolása alól. Aktívan közre kell működnie a világméretű problémák megoldásában (pl. szegénység, éhezés, társadalmi kitaszítottság), és munkálkodnia az emberiség fejlődésének előmozdításáért.

Az egyetem „formál” a tudomány révén, a különböző világszemléletek révén és neveli, ösztönzi a hallgatót a tudományos munkára, kritikai és kreatív tevékenységekre. A megjegecesedett tudás helyett gördülékeny, problémafelvető, kérdésekre nyitott és azokat megválaszolni is képes tudásra van szükség. Az oktatás kreatív tevékenység. Minden egyetemnek prioritásként kell(ene) kezelnie az oktatásfejlesztést, a diákok ismeretszerzésének könnyítését, személyes fejlődésük segítését. Az oktatási módszerek fejlesztésére különös gondot kell fordítani. Ez a feladat az oktatók kompetenciáin, kommunikatív készségeken és interperszonális képességeken múlik. Az oktatók módszertani arzenálja a megismerés, megértés, elsajátítás folyamatát kell segítse. A diákokban el kell ültetniük a tudományok szeretetét, az önfejlődés igényét. Fel kell készíteniük őket a folyamatos és önálló tanulásra. Ez a fajta tudáskonceptió sokrétű kompetencia meglétét feltételezi.

Kikristályosodott, hogy az oktatásban új utakat kell keresni. A siker alapvető feltétele az egyetemi didaktika megújítása. A feladat elsősorban az oktatóktól kíván újfajta kompetenciákat. Az oktatás és az ismeretszerzés csatornáinak javításától, az egyetemeken folyó oktatómunka nagyobb megbecsülésétől, a kreatív módszerek, a kreatív tudásátadás szélesebb tereitől nagy eredményeket várnak. Az oktatók már nem csupán tudásátadók, nevelőként is megjelennek, ez alapvető újdonság a magyar gyakorlathoz képest.

Megfogalmazódott, hogy túl kell lépni az aktuális tudásszervezésen és változtatni kell a jelenlegi didaktikai gyakorlaton. A tanárok tanításközpontúságáról a diákok elsajátítására kellene helyezni a hangsúlyt. Az egyetemi didaktika tulajdonképpen leegyszerűsített és patológizálttá vált, mint „lecke” és „vizsga”. Sokáig nem vették figyelembe a nehézségeket, az akadémikus tudás visszautasítását a diákok részéről és az egyhangú didaktikai módszereket, főleg a verbalizáló-ismeretközli aspektusokat helyezték előtérbe. A tananyag maximalizálása mellett minimalizálták az értelmi közvetítés egyéb formáit, úgy, mint a gyakorlás, a szeminárium, a laboratóriumi munka, a terepgyakorlat. A hallgatói visszajelzések válasz nélkül maradtak, nem követte változtatás az oktatók továbbképzése terén, amely sok esetben negatív értékelést kapott.

Az eddigi oktatási módszerek hatékonysága messze nem megfelelő, mert főként a frontális munka dominanciája jellemzi, amely a diáknak passzív szerepet szán, főként befogadó szerepre kényszerülnek. A tantermi munka hatékonyságának növelése érdekében az egyetemen folyó didaktikai munkának meg kell újulnia. A frontális, csak ismeretátadó, a hallgatót szinte figyelmen kívül hagyó oktatási módszert fel kell váltania a kooperatív módszereknek, dialogikus légkört kell teremteni, ösztönözni a vitát.

Újfajta kompetenciákat várnak el az oktatóktól, így a tantárgy megfelelő tárgyalásának képességét, hozzájárulást a diákok intellektuális fejlődéséhez, kapcsolatalakító készségeket, a magánszféra tiszteletét, kollegiális tiszteletet, értékelési kompetenciákat, az intézet tiszteletét. Az egyetemi oktatóknak kimagasló szakmai tudás birtokában kell lenniük saját szakterületükön, kurzusaik anyagának naprakésznek kell lenniük. Nagyon fontos, hogy kutatási területük jelentős legyen, ne öncélú, használhatatlan (bár „érdekes”). A kurzusok egymásra épülésének elvét is figyelembe kell vennie az oktátónak. Közölnie kell a kurzus célját, értelmét. Töreked-

nie kell a módszertani gazdagságra, sokszínűségre. Képesnek kell lennie a hatékony tanulás-szervezésre, a megfelelő oktatási módszer kiválasztására, ha kell, egyetemi keretek közötti differenciálásra, továbbá változatos oktatási stílus megjelenítésére.

Az intézet tisztelete megköveteli, hogy az oktató tiszteletben tartsa a nevelési célokat, az intézmény alapküldetését. Kollektív felelősséggel bír, hogy „az egyetem javáért” dolgozzon. Az oktatótól az etikus magatartás, a kellő távolságtartás a tanórán kívül is elvárt. A diákok érdemjegyeit, a személyes megbeszélések tárgyát bizalmasan kell kezelnie. Ennek a megsértése a diák bizalmát elvonja, és jóvátehetetlen. Nagyon fontos a diákok korrekt értékelése és az, hogy az értékelési szempontokat a kurzus elején ismerjék meg a diákok. Nagy jelentőségű, hogy formatív értékelés valósuljon meg, és folyamatos ösztönözzék a diákokat a jobb eredményekre.

A diákok intellektuális fejlődéséhez azzal is hozzájárulhat az oktató, ha úgy szervezi meg didaktikai aktivitását, hogy könnyítse a megértést és bátorítsa az önálló gondolkodást. Fontos a hallgató iránti tisztelet. El kell kerülnie azokat a szituációkat, amelyek a hallgatót arra kényszerítik, hogy egy adott nézőpontot fogadjon el, ahelyett, hogy más nézőpontokat is megismertetnének vele.

A hatékony tanár/oktató sokféle képességet fejleszt. A mai magyar didaktikai gyakorlat az alábbiakat inkább az alsó és középfokú oktatás idejére teszi. Például fel tudja készíteni a hallgatót az önálló tanulásra; feladataiban és a diákokhoz intézett kérdéseikben jelen van a tudományosság; ösztönzi az elemző, kritikai gondolkodást; kooperatív készségeket fejleszt; fejleszti a diákok kommunikatív képességeit, készségeit; bátran beszél a diákoknak a tanított tárgy iránti szeretetéről, elkötelezettségéről; próbálja a tudományt életközeli és gyakorlati-orientálttá tenni; naprakész saját szakterületét illetően; megfelelő tanulástani háttérrel rendelkezik; reflektív saját tanítását illetően. Az oktatóknak metodológiai-didaktikai kompetenciák is kellenek, hogy képesek legyenek multimédiás-interaktív tananyagokat elkészíteni, meg kell ismerkedniük új tanulási szituációkkal (on line) és képesnek kell lenniük arra is, hogy neveljenek és nevelési tapasztalatokat tudjanak közvetíteni.

A hagyományos és az új tanítási módszerek integrálására lenne szükség. Ebben látják az egyetemi oktatás megújításának alapját. Olyan tudásszervezésre van szükség, amely képes a megszerzett tudást összekötni a már meglévővel, és az élethosszig tartó tanulásra ösztönöz. A jövő nyílt és virtuális egyetemének nagy ügyességgel kell kombinálnia az autonóm tanulást, a kooperatív tanulást, valamint a tudományos vitákat és társadalmi találkozásokat az aulákban és a gyakorlati foglalkozásokon.

A didaktikai kommunikációnak a társas együttműködésen kell alapulnia. Az új módszerek a diákok aktív részvételét igénylik, játékosak, interaktívak, jobban megélhetőek, ezért jobban is rögzül az ily módon átadott ismeretanyag. Az összetett, valóságközel helyzetek újszerűsége ösztönző hatású lehet. Fontos továbbá a kurzusok moduláris szervezésének megoldása és az interdiszciplináris megközelítésre törekvés. A kooperatív tanulási-tanítási technikák segítik a kritikai gondolkodást, javítják a problémamegoldó képességet. Kompetenssé teszik a hallgatókat a globalizált szemlélethez és a jobb önkifejezéshez, az önismerethez is. A kooperatív módszerek ötvözése a felfedezéssel tanulás gyakorlatával, szinergikus hatással bírhat. A tanár szerepe az új kontextusban már nem az, hogy közvetítse az ismeretanyagot, hanem hogy segítsen kiválasztani a megfelelő módszert a problémamegoldáshoz, megoldási módokat javasoljon, használja fel a modern technikát, annak érdekében, hogy a tudásátadás hatékonyabb legyen és a tanuló számára siker és öröm forrása legyen.

IRODALOM

- BAIANO, Antonietta – CARLUCCI, Gilda: Valutazione della didattica universitaria. Aracne, Roma, 2009.
COGGI, Cristina (a cura di): Per migliorare la didattica universitaria. Pensa, Lecce, 2005
MASIA, Antonella – MORCELLINI, Mario: L'Università al futuro. Sistema, progetto, innovazione. Guiffré Editore, Milano, 2009
LANEVE, Cosimo: La didattica tra teoria e pratica, La Scuola, Brescia, 2003
SCURATI, Cesare: E-learning/Università. Esperienze, analisi, proposte. Vita e Pensiero, Milano, 2004.

IMRE RUBENNÉ DR.
főiskolai tanár
Nyíregyházi Főiskola
Tanítóképző Intézet
Nyíregyháza

Kísérletek képvers-vehikulumok létrehozására alsó tagozatban

A kreatív-produktív szövegmegközelítés elméleti és gyakorlati tudnivalóit BENKES ZSUZSA és PETŐFI S. JÁNOS dolgozták ki 1992-ben megjelent „Elkallódni megkerülni” című könyvükben, amelynek alcíme: Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben. Két évvel később, 1994-ben a „Szövegtan és prózaelemzés” című kötetükben vizsgálatukat kiterjesztették a rövidpróza kreatív megközelítésére is. A szerzők a szövegmegközelítésnek két formáját különböztetik el: az **analitikus-kreatív** és a **kreatív-produktív** megközelítési módot.

Mindkét elnevezésben szerepel a 'kreatív' szó, hiszen a szöveg értelmezésében elengedhetetlen az olvasó tevékeny közreműködése. A két megközelítés között „az az alapvető különbség, hogy míg az analitikus-kreatív megközelítés esetén a műveletek közvetlenül az elemzendő szövegre irányulnak, a kreatív-produktív megközelítés esetén az elemzőknek az eredeti szöveg különféle módokon átrendezett vagy hiányossá tett változatán kell az analitikus-kreatív elemzést előkészítő gyakorlatokat végezniük” (BENKES–PETŐFI 1993 2: 3).

A kreatív-produktív megközelítésnek három fő típusa ismeretes.

- ❖ Az első a **szövegek teljesen szabad létrehozása**: a tanulók a szöveg témáját és formáját szabadon megválasztva alkotnak.
- ❖ A második csoportba az **adott szöveggel analóg szöveg létrehozása** tartozik: a tanulók a szöveg elemzése után megpróbálnak egy ahhoz tartalmilag, formailag vagy tartalmilag és formailag hasonló szöveget produkálni.
- ❖ A harmadik típust **egy nem ismert szöveg úgynevezett anticipatorikus megközelítése képezi**. A latin eredetű *anticipáció* szó sejtetést jelent. A szerzők a kreatív-produktív szövegmegközelítés lehetőségei közül ennek az utóbbi megközelítési formának a különböző lehetőségeit alkalmazzák. Pl.: elhagyják egy adott szöveg mondattagoló és mondatzáró írásjeleit, és azokat pótoltatják a tanulókkal; megváltoztatják az eredeti szöveg megjelenési formáját; átrendezik a szöveg szerkezetét, és az eredeti sorrendet kell helyreállítaniuk a tanulóknak; a szövegből szavakat hagynak ki, és a tanulóknak kell kiegészíteniük. A feladatok tetszőleges módon kombinálhatók.

A szöveg főbb szövegösszetevői a következők: a vehikulum (a szöveg fizikai megjelenési formája), a formáció (a szöveg formai felépítése), a sensus (a szöveg vehikulumához rendelhető szemantikai felépítés), a relátum (a szöveg adott módon interpretált vehikulumához rendelhető világfragmentum). A kreatív-produktív gyakorlatok az említett négy fő összetevő alapján csoportosíthatók.

Előző írásomban a vehikulummal kapcsolatos gyakorlatok közül a hagyományos versvehikulumok létrehozására végeztem kísérletet alsó tagozatos tanulókkal, s ennek eredményeit összegeztem (Imre: 2011 2: 51–58).

A vehikulummal kapcsolatos gyakorlatok másik fajtája a képversek létrehozása. A képvers-vehikulumok nem hagyományos felépítésűek, a nyelvi elemek formája és elrendezése


'kép'-et alkot a szó szűkebb értelmében is. Ebben az esetben a tanulók egy hagyományos vehikulumú, vagy egyetlen prózatómbbé alakított verset kapnak kézhez, s ebből kell képverset létrehozniuk. A képvers nem ismeretlen az alsó tagozatos gyerek számára. A NYIK program keretében tanuló diákok már második osztályos koruktól olvasnak XX. századi költők (Nagy László, Pintér Lajos, Gécz János) képverseit.

A képers-vehikulum létrehozására az Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 28. negyedik osztályos tanulóival végeztem kísérletet, a feladatok megoldásában PETRÓCZI LÁSZLÓNÉ tanítónő volt a segítségemre. A gyakorlat szemléltetésére WEÖRES SÁNDOR: *Tengermozgás* című versét választottam.

A képvers eredeti vehikuluma a következő:

Weöres Sándor: Tengermozgás

A feladatlapon a kö-
Olvasd el figyelmesen
*A hullámok a hullámok
fodrosulnak a hullámok, a
part-szegélyről visszahullnak*

Utolsó Sándor:  Sengermokgas
A hullamok, a hullamok, inger, habok, hogy meg dörög;
Körmörmök, a hullamok, inger, habok, mint az lobog;
pont, szögelyes, a hullamok, a hullamok, a hullamok;
pont, szögelyes, a hullamok, a hullamok, a hullamok.

vetkező utasítás állt:
az alábbi szöveget!
tenger habból hegy meg árok
hullámok mind az álmok
a hullámok, a hullámok

- a) Az adott szövegből hozz létre egy a szöveg tartalmának megfelelő képvért! A képvért megalkotásakor a szavakat tetszés szerint fel is darabolhatod.
- b) Adj címet az általad létrehozott képvértnek!

Az a) feladatot 28 tanuló közül 27 tanuló oldotta meg értékelhető módon. A tanulók 60%-a (17 fő) a vers gondolatiságából kiindulva a 'tengerpart' és a 'hullámok' érzékeltetésére törekedett. A bemutatandó vehikulumok kiválasztásánál a vehikulumtípusok bemutatására törekszem, s mellőzöm azokat a vehikulumokat, amelyek a kísérlet céljára szolgáló vehikulum szempontjából nem tarthatók 'motivált'-nak.

Egy tanuló az eredetivel csaknem teljesen megegyező vehikulumot hozott létre, s a címet is beépítette a vehikulumába.

T/1.

A hullámok

a hullámok a hullámok tenger habból hogy meg-
 árok fodraimnak a hullámok a hullámok mind az átok
 part szeléstől visszahullnak a hullámok a hullámok

Nyolc tanuló esetében a hullámok – a megadott sorok lineáris egymásutánját követve – kapcsolódnak egymáshoz. A különbségek a hullámok nagyságából és formájából adódnak. Néhány változat:

T/2. (1)

t. hullámok

a hullámok a hullámok tenger
hullámok a hullámok
a hullámok hegy meg a hullámok
mók hullámok a hullámok mind az al-
hullámok a hullámok szegélyre visszahullnak a

T/2. (2)

A hullámotenger

a hullámok a hullámok tenger hegy meg a hullámok
a hullámok a hullámok mind az aluk part szegélyre visszahullnak
hullámok a hullámok a hullámok

T/2. (3)

A tengeri hullámok

hullámok a hullámok tenger hegy meg a hullámok
hullámok
a hullámok a hullámok
mind az aluk part szegélyre visszahullnak
a hullámok a hullámok

Két tanuló esetében a vers első két szava képileg elkülönül a vers többi szavától.

T/5. (1)

A szép fodros habos hullámok
a hullámok a hullámok

tenger habból hegy meg árok fodrosulnak
a hullámok a hullámok
mind az álmok partszegélyről visszahullnak
a hullámok a hullámok

T/5. (2)

a hullámok
a hullámok
tenger
habból hegy meg árok fodrosulnak
a hullámok a hullámok mind
álmok, part-szegélyről visszahullnak
a hullámok a hullámok

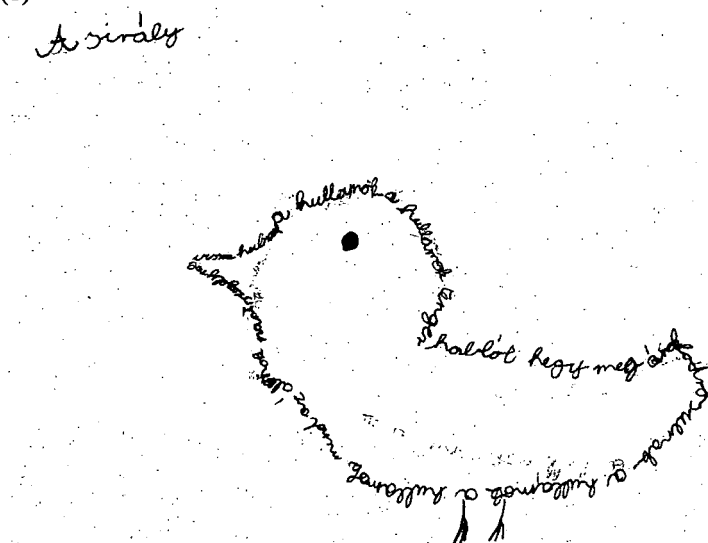
Egy tanuló először megrajzolta a tenger alakját, s erre helyezte el a vers szavait.

T/6.

Tenger hullámok hangjai
a hullámok a hullámok tenger habból hegy meg árok fodrosulnak a hullámok
a hullámok a hullámok tenger habból hegy meg árok fodrosulnak a hullámok

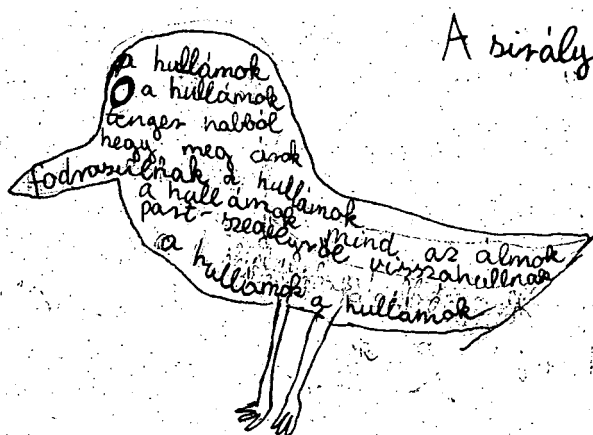
Három tanuló vehikulumában egy madár figurája ismerhető fel. Az egyik tanuló a szavak egymás utáni leírásával alakította ki a madár testének vonalát. A kompozíciója megalkotásakor végig kis méretű betűket alkalmazott, a madár csőrének formálásakor a túlságosan kis méretű betűk nehezítik a szavak elolvasását. A sor végén visszatérő „a hullámok, a hullámok” szavakat már elhagyja a leírásból.

T/7. (1)



A második tanuló már egyszerűbb megoldást választott: először megrajzolta a madár alakját, majd testének belsejében helyezte el a vers szövegét.

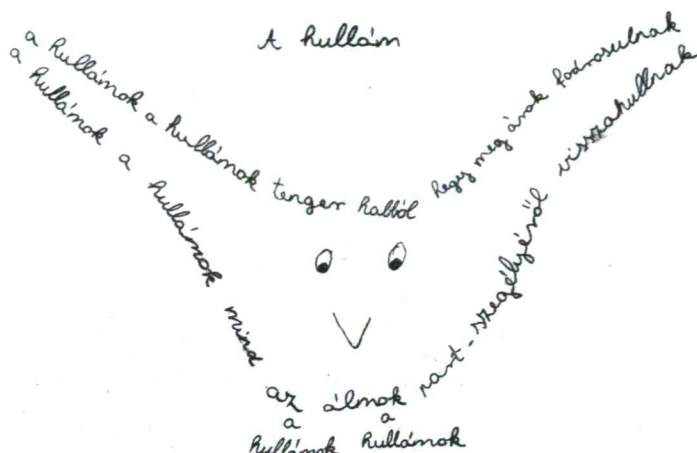
T/7. (2)



A harmadik tanuló vehikulumának a figurája egy repülő madár szárnyainak a mozgását (emelkedését) jeleníti meg előlnézetben. A vers szövegét két részre bontja: a szárny és a fej

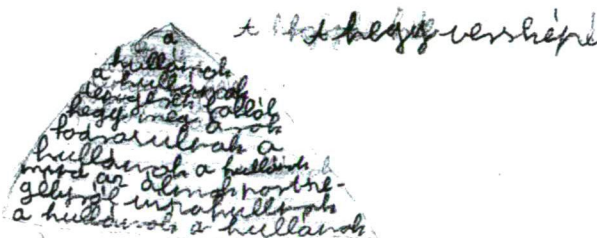
felső részének kialakításához a vers szövegének első felét, a szárny és a fej alsó részének megformálásához, balról jobbra haladva a szöveg második felét használja.

T/7. (3)



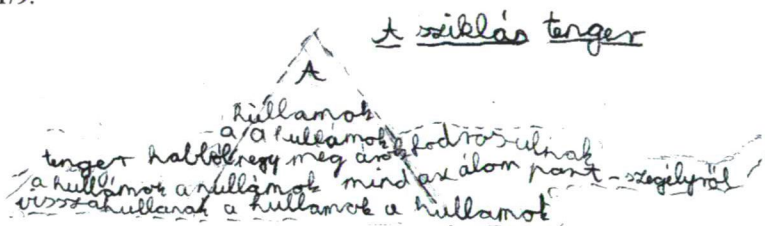
Egy tanuló vehikulumban a hegyforma jelenik meg egyszerű formában. A háromszög alakú hegy körvonalait megrajzolva, annak felső csúcsából kiindulva fokozatosan hosszabbodó sorokat hoz létre.

T/8.



Egy tanuló a tengerből kiemelkedő szikla megformálására tett kísérletet. A szavak leírását itt is a szikla csúcsából indítja: a vers első két szava még a szikla belsejében helyezkedik el, a többi már a tenger váltakozó hullámait követi.

T/9.



Két tanuló vehikulumának figurája halformát jelenít meg. Az egyik tanuló a hal testének alakját követve rendezi el a vers szavait, külön ügyelve a fark kialakítására is.

T/10. (1)

A tenger

a hullámok a hullámok
tenger hullól hegy meg a fodrosul
mind az álmok part szegelyről vissza hullnak
a hullámok a hullámok

A másik tanuló először megrajzolta a halat, aztán a hal belsejébe beleírta a vers szavait. A vers írásakor egy szót 'álmok' megváltoztatott, egyet pedig 'visszahullnak' kihagyott. Néhány szó leírásakor helyesírási hibákat vétett: a 'hullámok' szót három helyen hosszú *ú*-val írta, a 'fodrosul' szó végződésében hosszú *ú*, az álom szóban hosszú *-ll* szerepel.

T/10. (2)

A kis hal békésen

a hullámok a hullámok
tenger hullól hegy meg a fodrosul
mind az álmok part szegelyről vissza hullnak
a hullámok a hullámok

Egy tanuló kompozíciója hajó formájú, melynek belsejébe rendezi el a vers szavait. Ebben az esetben a vers címe is beépül a vehikulumba: a hajó alatti hullámokban jelenik meg.

T/11.

a hullámok a hullámok
tenger hullól hegy meg a fodrosul
mind az álmok part szegelyről vissza hullnak a hullámok a hullámok

Cím: a hullámok

A b) feladatot – címadást – könnyen megoldották a tanulók. Mind a 28 tanuló adott címet a szövegnek. A gyerekek által alkotott címeket tartalmi és formai szempontból csoportosítottam. Tartalmi szempontból a címek egyik része a vers szövegében többször előforduló 'hullámok'-hoz kapcsolódott: *A hullámok* (9), *A nagy hullámok* (2), *A magas hullámok* (2), *A szép, fodros habos hullámok* (1). A zárójelben szereplő számok a címek előfordulását jelzik. A címek másik részében a 'tenger' szó szerepel: *A tenger* (3), *A tenger hullámai* (2), *A hullámos tenger* (2), *A sziklás tenger* (1), *A tengerhullámok hangjai* (1), *A hullámok tengere* (1). A madárformájú képverset alkotó tanulók *A sirály* címet adták versüknek. Két tanuló szokatlan címet választott: *A kis hal képverse* (1), *A hegy versképe* (1).

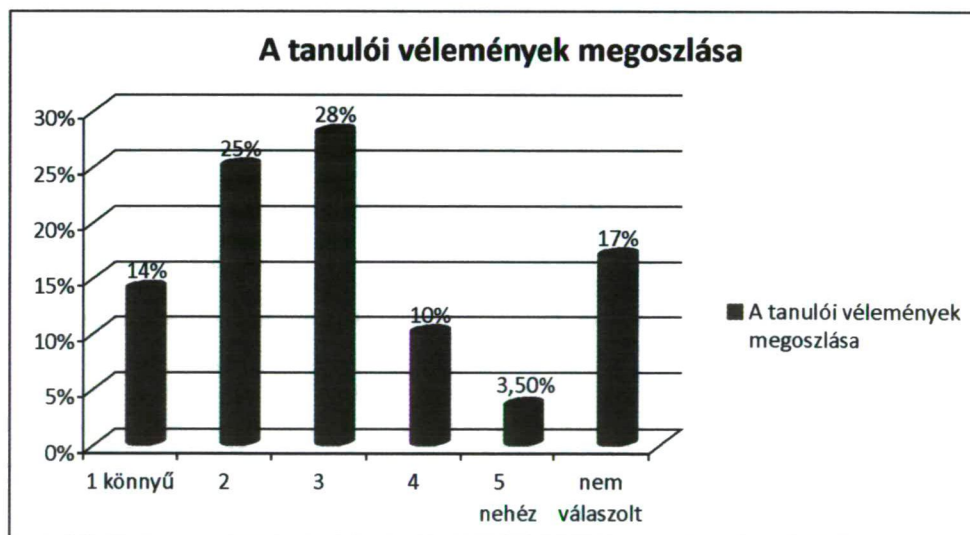
Formai szempontból néhány cím egyetlen szóból áll: *A hullámok* (9), *A tenger* (3), *A sirály* (2). A címek nagy része jelzős szó szerkezet: *A nagy hullámok* (2), *A magas hullámok* (2), *A hullámos tenger* (2), *A szép, fodros habos hullámok* (1), *A sziklás tenger* (1). Előfordul néhány birtokos jelzős szerkezet is: *A tenger hullámai* (2), *A tengerhullámok hangjai* (1), *A hullámok tengere* (1), *A kis hal képverse* (1), *A hegy versképe* (1).

A feladatok elvégzését követően a tanulóknak három kérdésre kellett válaszolniuk. Az A) kérdésben egy ötfokozatú skálán azt kellett bejelölniük, mennyire tartják könnyűnek, illetve nehéznek a feladatot.

Kérjük, jelöld a megfelelő szám bekarikázásával, milyennek tartottad a feladatot!

A) 1 2 3 4 5
könnyű nehéz

A tanulói vélemények megoszlását a feladat nehézségének megítélésével kapcsolatban az 1. ábra szemlélteti.

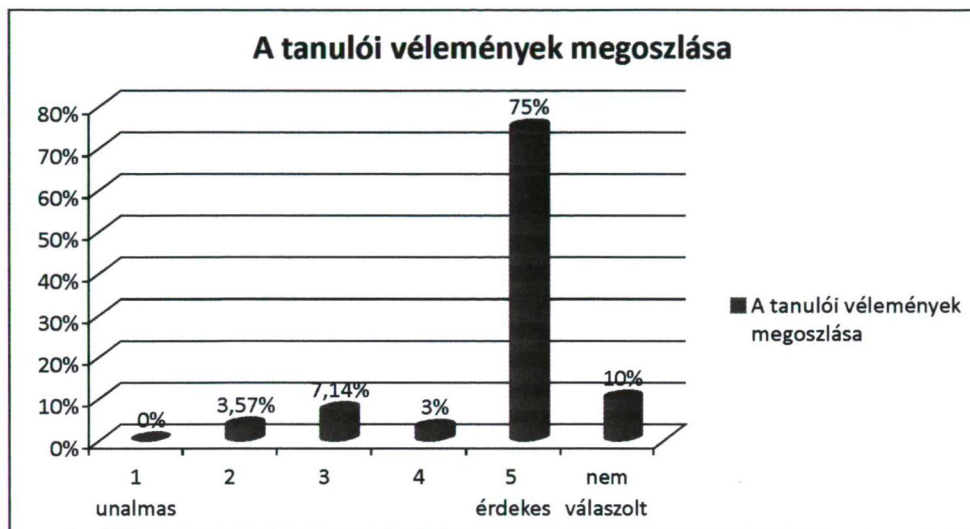


1. ábra. A tanulói vélemények megoszlása a feladat nehézségéről

A 28 tanulóból 5 tanuló nem választott a kérdésre. A tanulók 28%-a (8 fő) a 3-as számot karikázta be, azaz közepes nehézségűnek ítélte meg a feladatot. A tanulók 25%-a (7 fő) a 2-es számot, 14%-a (4 fő) az 1-es számot bejelölve könnyűnek, illetve elég könnyűnek tartotta a feladatot. A tanulók mindössze 10%-a (3 fő) ítélte nehéznek, illetve 1 fő nagyon nehéznek a gyakorlatot.

B)	1	2	3	4	5
	unalmas				érdekes

A tanulói vélemények megoszlását a feladat érdekességével kapcsolatban a 2. ábra mutatja.



2. ábra. A tanulói vélemények megoszlása a feladat érdekességéről

A 28 tanulóból 3 fő nem válaszolt a kérdésre. A tanulók 75%-a (21 fő) érdekesnek, 3%-a (1 fő) elég érdekesnek találta a feladatot. A tanulók mindössze 7%-a (2 fő) jelölte be a 3-as számot, s 3%-a (1 fő) karikázta be a 2-es számot. Ők kevésbé tartották érdekesnek a feladatot.

Arra a kérdésre, hogy találkoztak-e ilyen feladattal, 4 tanuló nem válaszolt. A tanulók 78%-a (22 fő) igennel, 7%-a (2 fő) nemmel válaszolt.

Összefoglalva elmondható, – annak ellenére, hogy ez a feladat egyáltalán nem tekinthető könnyűnek – a tanulók megoldásai figyelemre méltó képzelőerőről tesznek tanúságot. Természetesen ez a feladattípus is kiegészíthető egyéb utasításokkal is. Pl.: Használjanak különböző betűtípusokat! Olyan címet adjanak a versüknek, amelyben az adott vehikulum egyetlen szava se fordul elő! Külön kérhetjük, hogy a vers címét mindenképpen építsék be a képversükbe. A tipoversek jó lehetőséget adnak arra, hogy felhívjuk a tanulók figyelmét a vizuális megjelenés kifejező jellegére, és rámutassunk a lírai kifejezés lehetőségeinek sokszínűségére. A képversek látványa hasonló alkotásokra ösztönzi a tanulókát.

IRODALOM

- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (1994): Szövegijátékok. *Magyartanítás* 3: 13–16; 4: 16–17; 5: 17–18.
 BENKES ZSUZSA – PETŐFI S. JÁNOS (1993): *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez. Alapfeladat-típusok.* Országos Közzétartási Szolgáltató Iroda, Budapest.
 BENKES ZSUZSA – PETŐFI S. JÁNOS (1993): Az (újra)alkotó képzelet nyomában. *Magyartanítás* 2: 2–6; 3: 2–6; 4: 3–6; 5: 3–6.
 BENKES ZSUZSA – PETŐFI S. JÁNOS (2006): *A vízzel nem tűnik el olyan könnyen. Versek megformáltságának megközelítése kreatív gyakorlatokkal.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.

- IMRE RUBENNÉ (2007): A nyelvi kreativitás fejlesztésének lehetőségei alsó tagozatban. In: *Pedagógiai, pszichológiai és módszertani tanulmányok*. Szerk. Schmercz István. Élmény 94' Bt. Könyvkiadó, Nyíregyháza 151–160.
- IMRE RUBENNÉ (2011): A kreatív-produktív versmegközelítés alkalmazása kisiskolások körében (Kísérletek hagyományos versvechikulumok létrehozására). *Módszertani Közlemények* 2: 51–58.
- JENEI TERÉZ (1996): A kreatív produktív versmegközelítés alkalmazása az alsó tagozatban. *Módszertani Közlemények* 1: 17–22.
- KOVÁCS ZOLTÁN (1999): Vissza a vershez! *Tanító* 8: 15–16.
- PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA (1992): *Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, Veszprém.
- PETŐFI S. JÁNOS – BÁCSI JÁNOS – BENKES ZSUZSA – VASS LÁSZLÓ (1993): *Szövegten és verselemzés*. Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda, Budapest.
- PETŐFI S. JÁNOS – BÁCSI JÁNOS – BÉKESI IMRE – BENKES ZSUZSA – VASS LÁSZLÓ (1994): *Szövegten és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez*. Trezor Kiadó, Budapest.

DR. H. TÓTH ISTVÁN–RADEK PATLOKA
Károly Egyetem Filozófiai Fakultása
Prága

A metonímia és a szinekdoché sokszínű világában

(Gondolatok, tanácsok a nyelvi képek tanításához – 4.)

A **névátvitelek** (másképpen trópusok vagy nyelvi képek) másik nagy csoportjáról, a metonímiáról és a szinekdochéről lesz szó.

A névátvitelek másik fő fajtája (a metafora mellett) a **metonímia**, amely a fogalmak érintkezésén vagy ok-okozati kapcsolatán alapul.

Ez a nyelvi kép úgy kapcsolja össze a fogalmakat, hogy a beszélő átviszi az egyik fogalom nevét a másiknak a jelölésére, s az ebből létrejövő kapcsolat teremti meg a stílusképet, hoz létre hatásos névcserét.

A metonímia egyes fajtái a köznyelvben éppúgy jelen vannak, mint a költészetben.

a) Köznyelvi metonímiák: Tudja már az egész ház. A város is beszél?

b) Költői vagy művészi metonímiák

Boglyák hűvösében tiz tizenkét szolgál
Hortyog, mintha legjobb rendin menne dolga;
(...) (Arany János: *Toldi*)

Megvizsgálhatjuk a metonímiákat, illetőleg metonimikus nyelvi képeket annak a figyelembevételével is, hogy milyen jellegű kapcsolat van, vagy rejlik a kifejező és a kifejezendő között, így több sajtósági típusunk.

a) Térbeli érintkezés: asztalt bont; beszél az egész falu;

S csendes a ház, ah de nincs nyugalma:

Fölveré azt szerelem hatalma. (Vörösmarty Mihály: *Szép Ilonka*)

b) Időbeli érintkezés: a tegnapok embere; a múlt égisze alatt;

Ne félj, hajóm, rajtad a Holnap hőse, (...) (Ady Endre: *Új vizeken járok*)

... álom nélkül álmodunk

Én s a magyar tanyák. (Ady Endre: *A téli Magyarország*)

c) Anyagbeli érintkezés: vasra verték; vastagon fog a tolla;

Megpendül egyszerre Izsák száraz fája,

Zengő szerszámokkal kíséri bandája, (...) (Csokonai Vitéz Mihály: *Dorottya*)

d) Ok-okozati érintkezés: jó tollú író; lecsapott az istenharagja (= villám);

Dicsvágy patakja! ajkaim belőle

Sok boldogító mámort ittanak. (Petőfi Sándor: *Itt benn vagyok a férfikor nyarában...*)

A metonímia stilisztikai értéke elsősorban a névcseréjén és a képi jellegéből adódik.

Kipányválták a lelket,

Mert ficánkolt csikói tűzben,

Mert hiába korbácsoltam,

Hiába űztem, hiába űztem.

Ha láttok a magyar Mezőn

Véres, tajtékos, pányvás ménet:

Vágjátok el a kötelét,

Mert lélek az, bús magyar lélek.

(Ady Endre: *Lelkek a pányván*)

A **szinekdoché**, ami együttérzést, veleérzést jelentő névátvitel, a metonímia származéka. Benne az alkotó az együttérzést, a veleérzést két fogalomnak a fölcserélésével éri el. Ezek lehetnek a *nem* és a *fajta*, a *rész* és az *egész*, az *egyes* és a *többes szám* fölcserélése, a *határozatlan számnév* alkalmazása a *határozott* helyett.

A köznyelv gyakran él ezzel a stílusesszüközettel, ugyanakkor a költői nyelvben a metafora és a metonímia erejével nem vetekedhet, mivel nincs olyan mértékű jelentéstitbblete.

A) Köznyelvi szinekdoché: bánatában félreáll a szája, lógatja a fejét, lekonyul a füle; ki győzi ezt a millió dolgot; jólesett a hegy leve (= a bor) stb.

B) Költői vagy művészi szinekdoché

a) A nem és a fajta fölcserélése

Addig rá sem értek szólni a kutyának.

Volt pedig a hídnál hat erős szelindek, (...) (Arany János: *Toldi*)

b) A rész és az egész viszonya (= a rész helyett az egész áll)

... de annyi itt a rossz nyelv, százan is kinyújtják lapátnak, hogy a mások becsületét hordják el rajta. (Mikszáth Kálmán: *A néhai bárány*)

c) Az egyes és a többes szám fölcserélése

Magára hagyták, egy magára

A gyáva népek a magyart; (...) (Petőfi Sándor: *Európa csendes, újra csendes...*)

d) A határozott és a határozatlan számnév fölcserélése

S az aszfalt szennyén szerteszét gurult

A Végtelen Fény milliom karátja. (Tóth Árpád: *Körúti hajnal*)

A szinekdoché a kifejezés képszerűbbé, változatosabbá tételében játszik szerepet. Alkalmazásakor a szó fogalmi terjedelme módosul, sőt meg is változhat; segítségével érezhetőbbé válik a kép.

Az éles szabályokban örvendeznek méltán, mert ők fejeket szednek;

Viadalhelyeken, véresen, sebesen, halva sokan feküsznek:

Sok vad s madár gyomra gyakran koporsója vitézül holt testeknek.

(Balassi Bálint: *Egy katonaének*)

A tanítást és a tanulást segítő feladatok

1. A metonímia főbb típusai a következők: *helyi, térbeli* érintkezés; *ok-okozati* érintkezés; *anyagbeli* érintkezés; *időbeli* érintkezés. A metonímia melyik főbb típusait ismered fel a következőkben?

Az isten haragja megütött egy hajdút,

Vége lett azonnal, még csak nem is jajdult. (Arany János: *Toldi*)

(...) *az ország megvadult s egy rémes végzetten*

vigyorgott vértől és mocsoktól részegen. (Radnóti Miklós: *Töredék*)

Valaki az Értől indul el

S befut a szent, nagy Óceánba. (Ady Endre: *Az Értől az Óceánig*)

Boglyák hűvösében tíz-tizenkét szolgál

Hortyog, mintha legjobb rendin menne dolga; (...) (Arany János: *Toldi*)

Élert az Ősz és súgott valamit,

Szent Mihály útja beleremegett, (...) (Ady Endre: *Párisban járt az Ősz*)

S Kukoricza Jancsi célozza vasával. (Petőfi Sándor: *János vitéz*)

A Föld nem tud futni,

Csak a Földnek népe (...) (Ady Endre: *Ülj törvényt, Werbőczy*)

2. A szinekdoché főbb típusaiként tartjuk számon ezeket: *a nem és a fajta* fölcserélése; *a rész és az egész* viszonya; *az egyes és a többes szám* fölcserélése; *a határozatlan számnév* alkalmazása *a határozott helyett*. Állapítsd meg, hogy a szinekdoché melyik típusába sorolhatóak az alábbiakban felismert szinekdochés képek!

Öklének csapását sűrűn osztogatja:

Ömlik a vér száján és orrán a vadnak, (...) (Arany János: *Toldi*)

Az nem lehet, hogy annyi szív

Hiába onta vért,

S keservben annyi hű kebel

Szakadt meg a honért. (Vörösmarty Mihály: *Szózat*)

És kiverte szépen koporsószegével:

Fényes csillagoknak milljom-ezerével; (...) (Arany János: *Toldi*)

S a kancsók mélységes fenekére néztek,

S lett eltemetése fejökben az észnek; (...) (Petőfi Sándor: *János vitéz*)

Nem a tenger lámpatornya,

Mely felé küzd a száz vitorla. (Arany János: *A vigasztaló*)

Ha én sírok, a világ vére hull,

ha káromkodok, minden trón remeg (...) (József Attila: *A legutolsó harcos*)

3. Magyarázd meg ennek a versnek a stilisztikai többletjelentését a metonímiáról és a metonímiás képekről szerzett ismereteid felhasználásával!

József Attila: *Tél*

*Valami nagy-nagy tüzet kéne rakni,
Hogy melegednének az emberek.*

*Dalolna forró láng az égig róla
S kezén fogná mindenki földijét.*

*Ráhányi mindent, ami antik, ócska,
Csorbát, töröttet s ami új meg ép,*

*Valami nagy-nagy tüzet kéne rakni,
Hisz zuzmarás a város, a berek...*

*Gyermekjátékot, – ó boldog fogócska! –
S rászórni szórva mindent, ami szép.*

*Fagyos kamrák kilincset főlzaggatni
És rakni, adjon sok-sok meleget.*

*Azt a tüzet, ó jaj, meg kéne rakni,
Hogy fölmelegednének az emberek!*

4. Vizsgáld meg a következő szakaszt a stilisztikai formák szempontjából! Ismertesd a megfigyeléseidet!

*Olyan az emberi nem, valamint a levél a faágon,
Földre zilálja a szél, de megint új sarja rügyedzik*

A viruló erdőn, ha közelg a tavasz fuvalása,

Így pusztul az egyik fajzat, s más lép a nyomába. (Homérosz: *Íliász* – Fordította: Devecseri Gábor)

5. Emeld ki ennek a novellarészletnek azokat a nyelvi eszközeit, amelyek az idézet stílus-többletét biztosítják!

Az ekevas: az élet. Mi lenne az emberből, ha nem volna többé ekevas, mi lenne, ha nem teremne meg többé a rónák piros szemű búzavetése, ha az a búzaszem, amelyik áldást és boldogságot terjeszt az egész világra, elveszne? Hová menekülne a kenyér nélkül maradt Ádám, ha a mostani aranykalászos rónaságokon nem fogadná más, csak a sívó homok s a pusztai kősa szél?... Az ekevas: az élet. Becsüljük meg az ekevasat! (Krúdy Gyula: *Ifjúság*)

IRODALOM

- H. TÓTH ISTVÁN 1993: *A stílus* (Munkáltató tankönyv az általános iskola 8. osztálya számára). Alkotó-szerkesztő: Zsolnai József. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- H. TÓTH ISTVÁN 1997: „Az olvasás: felfedezés” – *Egy korosztály irodalomértésének alakulása*. Kandidátusi értekezés. (Témavezető: dr. A Jászó Anna tanszékvezető főiskolai tanár). MTA Doktori Tanácsa, Budapest
- H. TÓTH ISTVÁN–RADEK PATLOKA 2009: *Kettős tükrök*. (A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan.) Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága
- KEMÉNY GÁBOR 2002: *Bevezetés a nyelvi kép stilisztikájába*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- R. MOLNÁR EMMA–VASS LÁSZLÓ 1989: *Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Módszertani Közlemények Könyvtára, Szeged
- SZABÓ ZOLTÁN 1998: *A magyar szépirodai stílus történetének főbb irányai*. Corvina, Budapest
- SZATHMÁRI ISTVÁN 1994: *Stílusról, stilisztikáról napjainkban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- SZATHMÁRI ISTVÁN 1998: *Stilisztika és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- SZATHMÁRI ISTVÁN 2004: *Stilisztikai lexikon*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- SZENDE ALADÁR 1992: *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- SZIKSZAINÉ NAGY IRMA 1994: *Stilisztika*. Trezor Kiadó, Budapest
- SZIKSZAINÉ NAGY IRMA 1999: *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó, Budapest
- ZSOLNAI JÓZSEF 1988: *A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve (tanterve) az 5–8. osztály számára*. Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, Törökbálint – Budapest

DR. MAJOR FERENCNÉ
ny. főiskolai docens
Budapest

Hazai szerzők új angol nyelvkönyvsorozatáról

Napjainkban munkájukból adódó számos gond, lekötöttség mellett nehéz feladatot jelent az általános iskolai nyelvtanároknak is a legmegfelelőbbeket kiválasztani az angol nyelvkönyvek sokaságából. Ezt a választást szeretném az alábbiakban szerény észrevételeimmel elősegíteni.

Odzené Szemenyei Márta: Első Angolkönyvem

Az óvodai sok dallal, mondókával, játékkal kísért és ezzel a gyerekeknek örömet, sikerélményt nyújtó nyelvtanításból komoly problémát jelent az iskolába való átmenet, az iskolai nyelvtanulásba való belépés. Sok nyelvkönyvet böngésztem át, amíg eljutottam Odzené Szemenyei Márta 1992-ben megjelent Első Angolkönyvem c. munkájához. Ez és a Második illetve Harmadik később átdolgozva és munkafüzetekkel kibővíve jelent meg, de szerencsére megőrizte az Első legjellegzetesebb vonásait. (Odzené, 1992, 2007, 2007).

Illusztrációk

A gyerekek számára vonzó a sok színes rajz, melyek ellentétben más könyvek rajzaival, képeivel sosem túlszűfoltak. Annál kevésbé, mivel egy lecke egy oldal terjedelmű. A könyvet, ahogy az ezt később követő Marton Livia által készített sorozatot is a derű, harmónia, kiegyen-

súlyozottság jellemzi. Ezek a képek pozitív világgépet sugároznak. Nem olyan magától értetődőek a fentiek, hisz pl. korábban az általános iskolák számára kiadott számos angolkönyvben torz figurák, harsány karikatúrák sora riasztotta a 8–10 éves gyerekeket.

Dalok és nyelvtan

Megkönnyíti a gyerekek tanulását, hogy a szerző a nagyon is mértékkel tanított nyelvtant, nyelvi szerkezeteket kivétel nélkül dalokkal vezeti be, azokból vezeti le. Pl. a *Muffin man* c. már az óvodában is tanult kedvelt dalból vezeti le a „do you” szerkezetet; a *Baa! baa! black sheepet* követi a „some-any” használatának nem mondom, hogy tanítása, de bevezetése. Kiragadott példáim valamennyi leckére jellemzők. A dal összekötő kapocs az óvoda és az iskola között. A 4. osztálytól kezdve a további kötetek szerzője, Marton Livia is nagyszámú dalt közöl az egyes témákat kísérve. Ha lehetséges, ő is a dalt választja kiindulópontnak egy új nyelvtani téma tárgyalásánál (*What shall we do with the drunken sailor*), általában azonban a dalok kíséretül, kiegészítésként, a téma illusztrálására szolgálnak. Nincs olyan téma, amelyhez a szerző ne találna dalt. Még a 7. osztályban az 1665-ös pestis-járványról szóló szöveghez is közöl éneket, megmagyarázva a benne szereplő, a betegség egyes fázisaira utaló kifejezéseket. A dalok között saját szerzeményei is helyet kapnak. (Marton 2004., 2005., 2006., 2007., 2009).

Ismét arra kell utalnom, hogy ez sem magától értetődő, ez sem természetes. A felső tagozaton több iskolában használt Project 1. és 2. kötete rendszeresen közöl dalokat, a 3. már minimális mennyiségben, a 4. pedig teljesen elhagyja ezeket a nyelvtanítás szempontjából oly fontos eszközöket (Hutchinson 1987). Kár, mert a dalok teszik maradandóvá, felejthetetlenné a tanultakat. Amellett szerepük felbecsülhetetlen a helyes kiejtés, intonáció, a szavak és nyelvi szerkezetek elsajátításában, a nyelv megszerettetésében, a nyelvtanulás iránti motiváció felkeltésében és fenntartásában.

Ismétlés

Megkönnyíti az O.Sz.M. könyvéből (könyveiből) tanulók munkáját a mindenkori tananyag rendszeres ismétlése is. Az ismétlés azonban soha nem mechanikus, hanem a tananyag sokoldalú, több dimenzióból való megvilágításán, megforgatásán keresztül valósul meg. Ezt a megállapítást a számok tanításával szeretném illusztrálni. Több oldalon, tehát több leckében (egy lecke – egy oldal) dalok, mondókák és képek kísérik a számnevek tanulását felhasználásuk más és más területét bemutatva (telefonszám, életkor, hány óra van?).

A feldolgozás tehát koncentrikus: egyre bővül a témához tartozó anyag, új és új összefüggésekben megvilágítva azt.

Küldő: A számok tanítása Marton Livia „My English 4” c. tankönyvében

A 4. osztályosok már a 10-en felüli számokat is tanulják. A tankönyv szerzője, Marton Livia a fentiekhez hasonló elvek alapján építi fel a számnevek tanítását. Közben bravúros, játékos, a tanulók életkori sajátosságait messze szem előtt tartó gyakorlatokat vet be. Pl.: számháborút játszó gyerekeket látunk. A feladat: a gyerekek homlokán üresen álló cédula kitöltése 1-től 99-ig. Tovább építve az eddig tanultakat, a következő fejezetben egyéb életszerű gyakorlatok mellett hasznos telefonszámokkal bővülnek a számokról tanultak: a mentők, tűzoltók, rendőrség stb. telefonszáma Angliában.

Ismételnem fel kell vetnem, hogy az Apáczai Kiadó két tankönyvírójának fent felvázolt eljárása nem magától értetődő. Számos más hazai és külföldi kiadású tankönyv szerzője, ha

egy leckében felvet egy témát, a kérdést lezártak tekinti, többé nem vagy legfeljebb egyszer tér vissza rá.

A szókincs év végi összefoglalása

Fontos területe az ismétlésnek a tanult szókincs tankönyv végi összefoglalása.

Az első osztály végén a kisiskolások még nem tanulták az angol ábécét, magyarul is alig tudnak olvasni. A szerző, Odzené Szemenyei Márta ennek ellenére, illetve ezt figyelembe véve, mégsem mondott le a könyv végi szójegyzék összeállításáról. Ábécérendben összeállított képes szótárt közölt könyve végén, mely 25 igét és tőlük különválasztva 76 főnevet foglal magába. A vonzó, színes Picture Dictionary számos gyakorlatra nyújt lehetőséget nem csupán év végén, hanem tanév közben is. A 6. osztálytól kezdve azonban már betűs, ábécérendes szójegyzék foglalja össze a tanult szókincset, a 6. osztálytól fonetikai jelek kíséretében.

Meg kell jegyezmem, hogy az általános iskolák alsó tagozatain sok iskolában használt Chatterbox egyik kötetében sincs sem képes szótár, sem szójegyzék. Hiányzik a tanultak összefoglalása, a szintézis. (D. Strange, 1989)

Odzené Szemenyei Márta korábbi Második és Harmadik angolkönyvébe belefoglalta az ábécé és a fonetikai jelek tanítását is. Erről itt nem teszek említést egyrészt azért, mivel az új tankönyvkomplexumban a fonetikai jelek tanítása áttevődött a 7. osztályra, másrészt pedig azért, mert ezt a kérdést egyik írásomban már részletesen elemeztem (Majorné 2010).

A fentiek összefoglalásaként meg lehet állapítani, hogy Odzené Szemenyei Márta nyelvkönyvei egyfelől zökkenésmentes átmenetet biztosítanak az óvodai és első osztályos angoltanulás között, másfelől pedig törés nélkül, természetes módon vezetik át a kisiskolásokat a felsőbb osztályokba. Hiánypótlók, a más nyelvkönyvsorozatokról hiányzó láncszemet alkotják ezek a könyvek.

Marton Livia My English Book (4, 5, 6, 7, 8) nyelvkönyvsorozatának néhány vonása

A következőkben a 7 azonos koncepciójú és szerkezetű tankönyvsorozat Marton Livia által készített 5 nyelvkönyvének a teljesség igénye nélkül néhány, a tanításban igen fontos vonását szeretném felvázolni.

Mielőtt erre sor kerülne, meg kell említeni, milyen benyomások érik a gyerekeket a tankönyvcsalád bármely tagjának megpillantásakor és kézhezvételekor: szemet gyönyörködtető fényes, sima lapok, színes borító és képek (és valószínűleg jó illat, mivel a tanulók szokása a könyvvel való első találkozás alkalmával azokat megszagolni). Magas színvonalú nyomda-technikai kivitelezése, gazdag kiállítása révén a tankönyvsorozat bármely külföldön kinyomtatott nyelvkönyvvel felveszi a versenyt. A külföldi tankönyvekhez képest lényegesen alacsonyabb ár pedig feltétlen előnyt jelent a szülők számára.

Szerkezet

Biztonságérzetet, kiszámíthatóságot, kapaszkodót jelent a tanulók számára a tankönyvsorozat rendkívül tudatos, koncepciózus szerkesztése. Az, ahogy az egyes kötetek első fejezetében (Part) megvalósul az előző tankönyv anyagának sohasem mechanikus, hanem mindig új és szituációkban, új és új összefüggésekben való ismétlése. Minden egyes fejezet utolsó leckéje szintén ismétlő jellegű, a fejezet egészének ismétlését nyújtja, bezárva a *Test yourself* feladattal, és ez így vonul végig a sorozaton egészen a 8. osztályig bezárólag. A gyerekek otthonosan mozognak az ismétlő fejezeteken és leckéken túl a formailag sztereotípnak tűnő, de tartalmilag mindig eredetit, érdekeset nyújtó új anyagot tárgyaló leckékben is, melyek mindegyikének terjedelme két oldal. A szerző honlapja remekül szemlélteti a leírtakat.

Vízszintes elrendezés

Szembeötlő és újszerű a könyvsorozatban a tananyag vízszintes, horizontális elrendezése. Ez azt jelenti, hogy a tananyag – képek, szöveg, gyakorlatok – szelvényekből, teljes oldal-szélességet kitöltő szelvényekből tevődik össze. Számos külföldi nyelvkönyvben az oldalt általában vertikálisan két hasábra osztják, a szöveget elnyújtják, a képek pedig sokszor nagyméretűek, amit funkciójuk egyáltalán nem tesz szükségessé. A horizontális elrendezés a szelvényekben lévő kisméretű képpel és rövid szöveggel, a velük arányos gyakorlatokkal vagy éppen a 2-3-4 szelvényt elfoglaló „képregénnyel” a befejezettség, megtanulhatóság érzését kelti a tanulóknak. Ennek a megoldásnak legfőbb előnye az, hogy a gyerekek nem vesznek el a rájuk zúduló információk özönében. Természetesen a 7. és 8. osztályban közölt hosszabb szövegek prezentálásakor ez az elrendezés nem érvényesülhet.

Képek és gyakorlatok

Marton Livia tankönyvsorozatának egyik legsajátosabb vonása az, ahogy egymáshoz kapcsolja a képeket és a gyakorlatokat. Nála a képek nem csupán illusztrációk, hanem szoros egységet képeznek a feladatokkal. Kép és nyelv szoros szimbiózisát valósítja meg. A képek munkáltatók: feladatmegoldásra, *beszédre* készítnek. A következőkben az előforduló példák sokaságából hármat idézek állításom szemléltetésére.

Kitűnő példát nyújt a fentiekre a 7. osztályos munkafüzet egyik ismétlési feladata (91. o.) egy mankóra támaszkodó begipszelt lábú férfi bemutatásával, a képhez tartozó szituáció egymondatos bevezetésével és a képleírást, beszéltetést elősegítő kérdésekkel.

A kép és gyakorlat szimbiózisát valósítja meg a 8. osztályos nyelvkönyv második ismétlési fejezetében szereplő hat szituációt bemutató kép azzal a feladattal, hogy mit mondanál ezekben a helyzetekben? Mintát is ad a feladat megoldásához: – *May I use your telephone?* – *Yes, go ahead.*

Ugyanez a szimbiózis érzékelhető a 7. osztály munkafüzetének egyik feladatában (77. o.), amikor meg kell találni a képen szereplő 10 hibát. Egy mintamondat segít a feladat megoldásában.

Képek és szövegek – képes történetek

Külön figyelmet érdemel, hogyan fonódnak össze a képek és képsorok a szövegekkel, mindenkor alkalmazkodva a gyermekek életkorához. Az alsóbb osztályokban a tankönyvekben az ismétlő fejezetekben állatokról szóló, humorral átszőtt képes történetek, miniatűr képregények szerepelnek, ahol a szöveg a képen belül bekeretezve jelenik meg.

Különösen Robbie és Barnie (a nyúl és mackó) kalandjainak leírását tartom értékesnek. Ez sorozatként vonul végig a 4. osztály 4 fejezetéből álló tankönyvének mind a 4 ismétlő részében. Ebben az osztályban a gyerekek még minimális nyelvi ismeretekkel rendelkeznek. Éppen ezért *bravúros*, ahogy a szerző az általuk tanult szavak és szerkezetek bázisán még az *első* fejezet ismétlésénél is csattanóval végződő, kedves történetet képes előadni. Minden esetben vonzó, érdekes formában, új szituációban forgatja meg a tanultakat, örömet szerezve a gyerekeknek azzal, hogy megértik, miről is van szó. A munkafüzetben is megjelenik ez a képsor szintelenül és szöveg nélkül, különböző gyakorlatokra inspirálva a nyelvtanárt.

A felsőbb osztályokban szereplő már kevesebb, de ugyancsak állatokról szóló képregényekben, figyelembe véve a tanulók növekvő teljesítőképességét, az időnként felbukkanó állatsztorikhoz a szerző már feladatokat is ad, a legkülönbözőbb változatokban. Megjegyzem, hogy a képregények nem zsúfoltak, szemben a Project egyes képsoraival, képregényeivel, melyek

sokszor egész oldalt is elfoglalnak. A My English Book képregényei 2-3-4 szelvényt, az egyes szelvények pedig általában 2-3 képet tartalmaznak (T. Hutchinson 1987). Azért tartom fontosnak a mértékletességet, kiegyensúlyozottságot, mert a mai kor gyermekeit túlságosan is sok inger, impulzus éri a televízióban és az interneten. Fontos, hogy a tankönyvek mérsékeljék, csillapítsák ezt, inkább nyugtassák, mint felzaklassák őket. *Szuggesztív* hatása a képek és szövegek szimbiózisa, a kép szöveg köré építettsége az országismereti, tudománytörténeti és művészeti témák feldolgozásakor. Ez látható egyebek között a Stonehenge képsor alatti ötsoros szöveg esetében, vagy amikor egy szelvényben megjelenik a várostérkép jelmagyarázattal és feladattal. A kalóztörténet fanyar humorú párbeszédét kísérő megrokkant egykori kalóz illusztrálása felejthetetlen. A szelvénytől felépítés biztosítja a kép és szöveg egységét, közben a szókincs megelevenedését, ennek nyomán pedig megjegyzését. Nincs hely és mód e dolgozat keretei között további példák bemutatására – pedig lenne belőlük elég –, mivel feltétlenül szeretnék még kitérni a tankönyvsorozat egyik további, a tanítás szempontjából lényeges vonására.

Magyar szerző előnyösebb helyzetben

A Project nyelvkönyvsorozat szerzője, Tom Hutchinson földrajzi, kultúr- és tudománytörténeti témák felvetésekor igen körültekintően, rendszeresen érdeklődik a tanulók hazájában ezekkel a kérdésekkel kapcsolatos tényekről. Pl. „*The weather in England, in your country...*”

Hazai szerző ebből a szempontból előnyösebb helyzetben van a külföldinél. Marton Lívia honlapján részletesen, pontokba szedve indokolja ennek nyelvi, a kontrasztivitást alátámasztó indokait (www.myenglish.hu). Magam a következőkben a kérdésnek más oldalával kívánok foglalkozni.

Természetesen simulnak be magyar vonatkozású kérdések az 5. osztály egyik földrajzi Quizébe vagy egy True or False gyakorlatába, ahol öt kérdés közül három magyar vonatkozású. A 6. osztály *Holiday in Hungary* c. leckéjében magyar gyerekek angolul nevezik meg külföldi barátainak a Budai Várat és a Pálvölgyi cseppkőbarlangot, angolul kell megmagyarázniuk a budapesti metró, buszok és villamosok használatát.

Meg kell vallanom, számomra megindító volt, amikor a 6. osztályos tankönyv egyik szelvényében feltűnt Arany János fiatakori képe a Walesi bárdokból vett néhány soros magyar idézet, ennek vele párhuzamos angol nyelvi fordítása társaságában, megjelenítve egy kis képpel az angol királyt is. Tekintettel arra, hogy a 6. osztályban a gyerekek már tanulták magyar órákon ezt a verset, bizonyára őket is megragadta a két szemelvény.

Sorolhatnám az érdekesebbnél érdekesebb irodalmi, történelmi hivatkozásokat, kiemelve közülük azt, ahogy a szerző ízelítőt ad neves angol szerzők könyveiből a könyvek címlapjának angol és mellette magyar nyelvű bemutatásával.

Javaslatok

Remélhetőleg a szerző a 9. és 10. osztály számára is folytatni fogja sorozatát, ezt szeretnék szolgálni az alábbi javaslatok:

Mivel a felsőbb osztályokban jobban előtérbe kerül az olvasás, a szövegmunka, érdemes lenne kétfajta szöveget alkalmazni: az egyiket a már csaknem kizárólag a tanult szavakra épülő „értő”, szintetikus olvasásra, a másikat – rövid szövegeket – pedig a fordítás, szótárhasználat gyakorlására.

Az előbbi olvasásfajtaához szükség van a szóképzés tanítására, arra, hogy egy tanult szó bázisán új, eddig még nem tanult szavakat is megértsenek tanítványaink (read - reader; ill - illness; relax - relaxation). A szövegmegértés ellenőrzésére érdemes lenne a Project és más

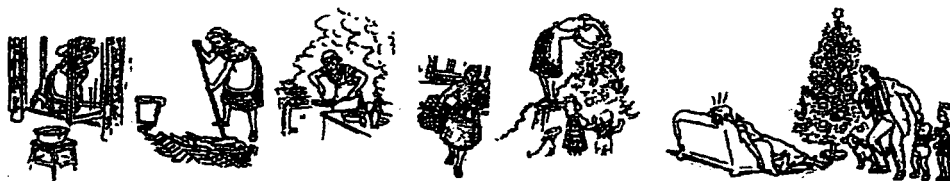
angol kiadású tankönyvek mintájára célnyelvi kérdéseket alkalmazni: *Number the pictures in the correct order; Are the statements true or false?*

A másik olvasásfajtaához feltétlenül szükséges a szótárkezelés gyakoroltatása. Kitűnő példát nyújt erre a *New Cutting Edge Elementary*, melyben minden egyes lecke záró gyakorlatát a szótárkezelés alkotja (Cunningham, 2005).

A tanulókat szükséges lenne rászorítani a nyomtatott szótár használatára. Ennek érdekében utalni kellene a tankönyv végi szójegyzék bevezetőjében arra, hogy a fordítási gyakorlatokhoz szükséges szavakat nem közöljük.

Talán érdemes lenne a mindenkori tanult szókincs alapján ismétlések alkalmával egymással összefüggő képek (nem képregények) leiratására készíteni a tanulókat, esetleg a tankönyv kisegítő kérdései segítségével. Herluf Bidstrup dán karikaturista az internetről „My Bidstrup Gallery” címen megtalálható és letölthető néhány rajza kitűnő segítséget nyújt ehhez.

Merry Christmas



Befejezés

Befejezésül szeretnék gratulálni a szerzőnek páratlan teljesítményéért, az ötkötetes tankönyvkomplexum létrehozásáért. Elismerés illeti a Kiadót is, hogy rátalált a szerzőre, s méltó kivitelben jelentette meg munkáját.

IRODALOM

- CUNNINGHAM, SARAH, MOOR, PETER (2005): *New Cutting Edge Elementary Student's book*. Longman.
- HUTCHINSON, TOM (1987 --): *Project English*. Oxford: Oxford University Press; Budapest: Corvina
- MAJOR FERENCNÉ (2010): *Az ábécé és a fonetikai jelek tanítása Odzené Szemenyei Márta kisiskolások számára írt angol nyelvkönyveiben*. Tanító 2010/5. pp. 19-21.
- MARTON LÍVIA CS. (2007): *My English book Class 4* Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- MARTON LÍVIA CS. (2004): *My English book Class 5* Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- MARTON LÍVIA CS. (2005): *My English book Class 6* Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- MARTON LÍVIA CS. (2006): *My English book Class 7* Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- MARTON LÍVIA CS. (2009): *My English book Class 8* Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- ODZENÉ SZEMENYEI MÁRTA (1992): *Első angolkönyvem*. Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- ODZENÉ SZEMENYEI MÁRTA (2007): *My English book 2* Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- ODZENÉ SZEMENYEI MÁRTA (2007): *My English book 3* Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- STRANGE, DEREK (1989 --): *Chatterbox*. Oxford: Oxford University Press.

TUZA TIBOR

romológus és romapedagógus
Debrecen

„Tanítva tanultunk”

Egy szakoktató pedagógiai eljárásai az 1950-es évek elején a repülőtishti iskolában

Czibere Miklós debreceni református rádiótávírási szakaszvezető a keleti fronton harcolt a második világháborúban. Azzal a hittel és önfeláldozó elszántsággal, mint sok-sok bajtársa, hogy „a bolsevizmus ellen” és „az új nagy Magyarországért” győzelmet fognak aratni. Szaképzettségét és a háborúban szerzett gyakorlati tapasztalatait hasznosítva 1950-ben az akkor megnyílt szolnoki repülő hajózó tiszti iskola oktatója lett, majd 1955-ben a tiszthelyettesi iskola tanszékvezetője. Bármely pedagógiai előképzettség nélkül, akárcsak oktató társai. Visszaemlékezéseit az 1980-as évek közepén vetette papírra. Kézzel írott második világháborús naplóját és 1984-1985-ben született visszaemlékezéseit jelen sorok írójának adta akkor. Tíz év múlva elhunyt. Nekem (TT) csak most, nyugdíjas éveimet töltve jutott időm arra, hogy naplóját és visszaemlékezéseit sajtó alá rendezzem, reménykedve abban, hogy a második világháború befejezésének hetvenedik évfordulójára megjelenhet.

Czibere Miklós a második világháborúban nem a tűzvonalban harcolt, hanem a frontvonal mögött, a Magyar Királyi 4. Bombázó Hadosztály kötelékében. A bombázó repülőgépek elektronikus felszerelése, karbantartása és a hozzá tartozó gépek rádiós berendezéseinek tesztelése a berepülések során volt a fő feladata. Emellett sok más munkát is elvégzett, mindent, amihez értett. Szakértelmére, sokoldalúságára és kreativitására méltán lehetett büszke. Képességeinek, találékonyságának és példaadó emberi magatartásának is köszönhetette, hogy azok közé a kevesek közé tartozott, akik túléltek a keleti frontot. Századának kilencven százaléka vesztette életét –, ő hazatérhetett.

Nem a tűzvonalban harcolt, mégis átélte a háború minden borzalmát. Az eleinte győzelmes, majd egyre inkább tragikus légi harcokat; hadosztályát és századát ért bombázások sorozatát; szeretett bajtársai, köztük családi rokon katonatársai halálát; az üszkös romokat; tönkrebombázott termőföldeket; gyalogos bajtársai keserves menetelését; éhező gyermekek és felnőttek kínszenvedését; a háború okozta mérhetetlen nyomort és szenvedést.

Naplója és visszaemlékezése egyben hű képet fest önmaga és bajtársai katonai életének körülményeiről, olykor üdítő, gyakran pokoli helyzetéről, honvágyáról, lelkivilágáról, fájdalmairól, szenvedéseiről és ritka emlékezetesen szép élményeiről. Megrázó és felemelő kendőzetlenül őszinte írása.

Naplója és visszaemlékezése egyben embernevelő tanulságokat is hordoz magában. Kezretlen őszintesége és közvetlensége magával ragadó.

Visszaemlékezéseit a repülőtishti iskolában végzett munkájának ismertetésével zárta, ahol mostoha feltételek között és előzetes módszertani ismeretek nélkül végezte kollégáival együtt az oktatást. Mégis képesek voltak például nevelési-oktatási eredmények elvégzésére. Hogyan? Idézzünk néhány részletet visszaemlékezéséből. Érdemes elgondolkozni rajtuk, és megvitatni egymás között, ezek érvényesítésének lehetőségét napjainkban is – az eltérő szubkultúrával rendelkező tanulókra vonatkozóan is.

Az alábbiakban – kommentár nélkül és esetmegbeszélés ösztönzésére – idézünk részleteket Czibere Miklós visszaemlékezéséből, abban a reményben, hogy azok nem csupán pedagógia-történeti kuriózumokkal szolgálnak, hanem napjaink nevelő-oktató munkájára vonatkozó tanulságokkal is.

Anekdotázó visszaemlékezéséből íme néhány jellemző részlet:

„Az új iskolai év (1950/51) beindításakor kinevezést kaptam a Kiképzési Osztályhoz, ahol a Híradó Tanszék állományába kerültem Benedek Sándor őrnagy tanszékvezető irányítása alatt.

Ebben az új beosztásomban a növendékek híradó kiképzését végeztem igen magas óraszámban, heti negyven-negyvennégy órában. Feladatomból volt az elektrotechnika, a rádiótechnika, a lokátor-technika, a híradó-harcászat és a morze-jelek oktatása.

A berendezéseink és kiképzési segédeszközeink nagyon hiányosak voltak. Nagyon a kezdetén voltunk az oktatási feltételek kialakításának. A tanterem csak a szükséges asztalokat és székeket tartalmazta táblával együtt. Hiányoztak azok a berendezések, eszközök, amelyekkel a különböző elektrotechnikai ismereteket a gyakorlatban is bemutathattuk volna, s a növendékek is gyakorolhattak volna.

Az eligazításon az oktatók feladatuk kapták, és a szolgálati szabályzat is előírta a növendékek megismerését, adataik beszerzését, nyilvántartását. A növendékek beazonosítására a tanteremben én azt a megoldást választottam, hogy ragasztható lemezből sorsszámokat fűrészeltem ki, és azokat úgy helyeztem el a növendékek asztalainak elején, hogy előadóként bármikor bármelyiket le tudjam olvasni. Így rövidebb idő alatt sikerült az arcokhoz nemcsak a neveket, hanem a növendékhez tartozó fontosabb személyi adatokat is memorizálni. A sorsszámok az osztálynaplóban szereplő sorsszámoknak megfelelőek voltak. Így készítettem el az ültetési rendet, és már a második órán minden növendéket a nevének tudtam szólítani.

A »szabadidőmben«, pontosabban szólva, amikor nem volt foglalkozás a tanteremben, nekem jutott az a feladat is, hogy szereljem fel a tantermet bemutató eszközökkel. Amikor nem rendelkezünk gyárilag készült eszközökkel. Különböző alkatrészekből, anyagokból magam készítettem sok olyan imitációt, ami egy kis ravaszsággal felhasználható volt az oktatásban. Legjobb emlékezetem szerint elkészítettem az összes elektrotechnikai alapelv demonstrálásához szükséges berendezést. Az Ohm törvénye, az ellenállások törvényei valamennyi változatát bemutató eszközöket, a különböző rádiókészülékek üzemképes darabjait, eszközt mindahhoz, amit a növendékeknek meg kellett tanulni.

Más tanszékek tananyagában is voltak elektromossággal kapcsolatos kérdések, és én ezeknek a tanszékeknek is készítettem bemutató eszközöket. Így például a Motor Tanszék részére a repülőgépek motorjának az olajozási rendszerét bemutató elektromos táblát. Elvégeztem a terepasztal villamossági munkálatait, valamint egy nagyobb volumenű demonstrációs térképet a Politikai Tanszék részére. Ezen a térképen fel voltak tüntetve a Szovjetunió iparának jelentősebb központjai, a térképet Győri László tervezte meg, a villamos szerelési munkálatoakat pedig én végeztem el. Ehhez a térképhez több mint négyszáz darab izzólámpát szereltem fel. Önkonzultációs volt a térkép. A növendék feltett egy kérdést, megadta rá a választ, s ha jó volt a válasz, akkor a megfelelő jelzőlámpák gyulladtak ki.

Ennek a térkép-táblának a készítése során történt egy érdekes kis eset. A Berettyóújfalu-ban működtetett kihelyezett osztályból jöttem vissza helyettesítésre a szolnoki iskolába, és a szabadidőmben szereltem a táblát. Az egyik órákői nagyszünetben is ezen dolgoztam. Odajött hozzám egy növendék, akivel addig még nem találkoztam, kezében cigarettával, és megszólított: »Szakikám, adjon egy kis tüzet!« En szó nélkül adtam neki. A növendék akkor lepődött meg, amikor éppen ahhoz a csoporthoz mentem előadást tartani, amelyiknek ő is tagja volt, akkor éppen ügyeletes. Az órák százhusz percesek voltak. Az óra utáni szünetben odajött hozzám a növendék, és sűrű bocsánatokat kért megelőző viselkedéséért. A növendék annyiban

volt hibás, hogy nem nézett végig az öltözetemen. Ugyanakkor én is hibás voltam abban, hogy kék köpenyben dolgoztam, ami eltakarta a rangjelzésemet, így nem tudhatta, hogy kivel is beszél. Megnyugtattam, hogy semmi probléma.

A tanterem berendezése még ezután is nagyon sok munkát adott. Elkészítettem az összes szemléltető rajzot is témakörök szerint az egész éves tematikához. Így a növendékek azt is mindig tudták előre, hogy miből kell készülniük a következő órára, miről lesz szó. Ugyanakkor írtam egy jegyzetet is, feldolgoztam abban előadásaim anyagát, s a jegyzetem ezután tankönyvként is használható volt. Ez a jegyzet nem minden tantárgyamat, hanem csupán az elektrotechnikát tartalmazta.

A repülőgép rádió navigációs készülékét olyan formában készítettem el, hogy az szimulátorként működött. Minden kormánymozdulat használható volt, így a valóságos helyzetnek megfelelően tudta a növendék használni a készüléket. Ezzel tudta gyakorolni az előttem, mögöttem, elöl és hátul helyzetek megállapítását. Ugyancsak én készítettem olyan nagyméretű vázlatokat is a híradó harcászati téma oktatásához is, amik azt ábrázolták, hogy a repülőgépek milyen híradási rendszerekben lehetnek egymással és a földi irányítással kapcsolatban védelemben és támadásban. Ebből mintegy hetven-hetven darabot készítettem el. Ezek után már az egész oktatás folyamán szükséges valamennyi szemléltető és demonstrációs eszköz a rendelkezésünkre állt. A tanteremben egy olyan speciális előadói asztalt is csináltattam, részben csináltam, ami magában foglalta a morze-oktatáshoz szükséges berendezést, egyben lehetővé tette a forgalmazás gyakorlását is, tehát ez is szimulátorként működött.

Az elektrotechnika oktatásához olyan segédletek is készültek, amelyek nem mintázták az áramtermelő erőművet, de áramot tudtak előállítani, vagyis csak az eredmény volt fontos a folyamat megértéséhez. Ilyen volt például a váltakozó áram előállítása témában az egyik segédeszközünk, amelyet Kertes László hadnaggyal közösen készítettem el.

A rádió működésének megértéséhez olyan készüléket csináltam, amelynek minden alkatrészét látni lehetett, az alkatrészeket könnyen ki lehetett venni, a készüléket darabjaira széjjel szedni, majd összerakni, és akkor ismét működött a berendezés.

Ezek a taneszközök állandóan a tanteremben voltak, és amikor annak a szükségét látta a növendék, a segédeszköz rendelkezésére állt.

A növendékek körében igen nagy sikere volt az úgynevezett TESLA kísérleti sorozatnak. Az ezekkel végzett kísérleteknél igen jól, sőt látványosan lehetett bemutatni a nagyfrekvenciás jelenségeket. Amikor például a glim lámpa kigyulladt a kezemben, az szép fényt adott, látványos volt. Szintén hasznos és látványos volt a nagyfrekvenciás jelek előállítása és kimutatása fényjelenséggel. Jól emlékszem, hogy korábban hiába mondtam el precízen mindent, rajzoltam és magyaráztam ebben a témakörben, erőfeszítéseimnek kevés eredménye volt mindaddig, amíg a segédleteknek köszönhetően a növendék nem látta ezeket a jelenségeket a saját szemével. Addig elképzelni is nehezen tudta, hogy miről is van szó tulajdonképpen.

Így segítettük a növendékek tanulását és saját oktató munkánkat.

A növendékek a kezdeti időszakban csak nyolc osztályos általános iskolai végzettséggel rendelkeztek. A beiskolázás során igyekeztek a legjobb tanulókat kiválasztani a jelentkezők közül, de azok sem hallottak még olyan dolgokról, amiket itt tanultak, pláne nem láttak kísérleteket. Mivel célunk és feladatunk volt a növendékeket megtanítani minden szükségesre, elérni, hogy olyan alapos tudást szerezzenek, amit a gyakorlatban hiba nélkül alkalmazni is tudnak, mi mindent elkövettünk, hogy ezt a célt el is érjük.

Az egyik csoportban sikerült olyan eredményt produkálni, hogy minden egyes növendék kiváló minősítéssel záróvizgázott. Ha jól emlékszem, ennek a csoportnak volt a tagja az akkori növendék pártszervezet titkára, Beke József is. Ez a teljesítmény igen nagy visszhangot váltott ki országsszerte. Úgyannyira, hogy amikor a csoport vizgázott, a budapesti főnökségről, aki csak érdekelt volt az oktatásban, az mind eljött Szolnokra a különböző szakterületek képviselői.

selőjeként, és figyelték a növendékek felkészültségét. A csoportfőnökség megfigyelő a záróvizsga után azt a véleményt fogalmazták meg, hogy akinek a politikai felkészültsége jó, annak a tanulmányi eredménye is jó. Mi – oktatók – más elismerést vártunk volna.

Mi – oktatók – egymást is segítettük a növendékek fejlesztésében. Például ha egy növendék, mondjuk, híradástechnikából elégtelen osztályzatot kapott, az köteles volt konzultálni egy másik oktatóval, tehát nem azzal, aki elégtelenre minősítette. A konzulens oktató kötetlenül elbeszélgetett a növendékekkel mindenféleképp mindaddig, amíg megbízhatóan meg nem állapította, hogy milyen okok vezethettek eredménytelen osztályzathoz. A konzulens oktató aztán megbeszélte az értékelést és osztályozást is végző oktatóval, ebben az esetben a híradástechnika szaktanárával, hogy milyen okai lehetnek a tanulmányi eredménytelenségnek, majd közösen megbeszélte azt is, hogy hogyan lehetne segíteni. Egyéni fejlesztő programot állítottak össze a növendék számára, tanórákon túl is foglalkoztak vele mindketten. Így közös erővel mindig elértük célunkat a tanítás-tanulásban. A vizsgákon aztán meggyőződhattunk arról, hogy a növendék nem csupán bemagolta a tananyagot, hanem érti és alkalmazni is tudja mindazt, amit megtanult.

Egyik növendékünk a nyolcadik osztály elvégzése után egy olyan kis faluból került hozzánk, ahová akkor még a villany se volt bevezetve. Eddig csak ökröket látott, azokkal dolgozott, de hitt abban, hogy amit az oktatók mondanak az elektronikáról és minden egyébéről, azok igazak, azoknak valóban úgy is kell lenniük, és alaposan megtanult mindent. Később ez a növendék a rádiótávíráshoz szakmán belül az oktatókkal szemben is vitaképes lett. Sajnálom, hogy a nevére már nem emlékszem, hiszen nagyon régen történt. Ez az eset azonban mindmáig emlékezetes maradt a számomra.

Néhány cikkem is megjelent az Ifjú Sólymok című újságban. Sok növendék megemlítette, hogy ő nem a morze-jelekkel repül, erre nemigen lesz már szüksége. Akkor azonban történt egy baleset, ami éppen azért következett be, mert a növendék felületesen tanulta meg a morze-jeleket annak idején. És amikor azt gyakorolták navigációból, hogy egy ismert helyen települt irányjel adóhoz viszonyítva hogyan kell a navigációt elvégezni, ez a növendék egy idegen állam hasonló céllal működtetett berendezéséhez navigálta magát. Amikor ezt a tévedését észrevette, már kevés volt az üzemanyag a visszatéréshez. Ebből keletkezett a baleset. – Erre az esetre hivatkozva természetesen nem hagytam ki a lehetőséget, hogy az újságon keresztül is ismételten felhívjam a figyelmet a morze-jelek szigorú megtanulására.

Minden lehetőségét megszüntettük annak, hogy a növendékek rejtett segédletet tudjanak használni a dolgozatok megírásához. Ha valaki mégis megkísérelte a puskázást, azt azonnal észrevettük, a »puskát« elvettük és ott a helyszínen megsemmisítettük. Érdemes megemlíteni egy velem történt esetet.

Mindegyik növendék teljesen fel volt szerelve minden taneszközzel, amire csak szüksége lehetett a tanuláshoz. A taneszközök között volt a rádír gumi is. Akkoriban nagyméretű rádír gumit kaptak a növendékek. Feltűnt nekem a dolgozatírás közben, hogy egymástól kéregetik el suttogva a rádír gumit a növendékek. Azonnal kezembe vettem az egyiket. Láttam, hogy a rádír gumi hosszában fel van hasítva, és a hasításban egy papírszelet rejtezik a dolgozatíráshoz szükséges elektrotechnikai képletekkel. Másik rádírban más képletek. Ezért kéregették egymástól. Természetesen azonnal megszüntettem a dolgozatírást, beszedtem és ott a helyszínen megsemmisítettem a félkész dolgozatokat. Majd pedig, ahogyan akkoriban mondani szokás volt, kiértékeltem a helytelen magatartást. Felhívtam a figyelmüket: nem azért vannak itt, hogy csalással szerezzenek sikeres osztályzatokat, hanem tanulással és tudással kell jó eredményeket elérni. Annál is inkább, mert a levegőben, a repülőgépen nem lesz, aki súgjon, vagy hasonlóképpen »puskát« csúsztatson a kezükbe, idejük se marad a segítség kérésére, ha nem tudnak valamit. Ha a levegőben nem tudják azt, amit kell, akkor nemcsak a gépet veszélyeztetik, hanem önmaguk és mások életét is.

Jól emlékszem, hogy ezután ilyen vagy hasonló eset nálam nem fordult elő.

Miért? – kérdezheti valaki.

Azért, mert az újonnan bevonult növendékek mindig érdeklődtek felsőbb évfolyamos társaiktól az előadók felől. Hamar megtudták minden oktatóról, hogy melyik milyen, mire érzékeny, mik a szokásai és így tovább. A tapasztalatok megismerése után az újoncok már meg sem kísérelték használni azokat a módszereket, amelyekkel a felsőbb évfolyamosok kudarcot vallottak, igazodtak az oktatók követelményeihez és szokásaihoz. Nekem legalábbis soha többé nem volt olyan esetem, ami miatt a szolgálati szabályzatnak megfelelően retorziót kellett volna alkalmaznom.

A növendékek még azt is megfigyelték, hogy kinek milyen a beszédstílusa, különösen, hogy milyen szavakat ismételt, illetve használ gyakran. Volt egy növendék, aki azt is megszámlolta, hogy az egyik előadó egy órán hányszor mondja ki azt, hogy »... kérem szépen ...« Ezt az előadó azon az órán százhuszonnégy alkalommal mondta ki. Rajta is maradt az a ragadványnév, hogy Kérem Szépen. Amikor a növendékek mentek egyik tanteremből a másikba órára, kérdezték egymástól, hogy kivel lesz órátok, s ha ezzel az előadóval volt, akkor az volt a válasz, hogy Kérem Szépennel.

Nekem különösebb nehézségem sohasem volt az oktatás területén. Az évek folyamán az ismeretanyag annyira rögzült bennem és bővült is közben, hogy ha éjjel álmomban felébresztettek volna, és azt kérték volna, hogy ebből és ebből a témából, mondjuk, a harmadik részt ismeressem, magyarázzam, akkor minden további nélkül meg tudtam volna tartani az előadásomat. A legkülönbözőbb szakmai területeken szerzett gyakorlati tapasztalataim is hozzájárultak ahhoz, hogy megbízható és korszerű ismeretekkel rendelkeztem. Minden növendék előzően megszerzett ismereteire építve, azokból hasonlatokat megfogalmazva segítettem elő, hogy a növendék megértse a számára új és bonyolult tananyagot is. A növendékek meglevő ismereteiből merített hasonlatok előnyösek voltak oktató munkám sikere érdekében.

Az egyik növendékemnek például az eredeti mestersége hentes és mészáros volt. Ez a növendék egyszer engedélyt kért, hogy konzultációra jöhessen hozzám, amikor én voltam a konzulens. Az engedélyt megkaptam, vártam a kijelölt napon és időben, s a növendék pontosan meg is jelent. Ekkor mondta el, hogy ő bizony hentes és mészáros, nagyon kevés köze van az elektrotechnikához, különösen pedig a rádiótechnika elméletéhez. Megértettem és igazat adtam neki. Ugyanakkor ott volt előttem a cél és a feladat, hogy őt is meg kell tanítanom mindenre, amire repülő katonai szolgálata során szüksége lehet. Tehát a rádió-elméletre is. Hiszen nem csak azt kellett tudnia, hogy melyik gombot hol találja, hanem azt is kellett tudnia, hogy annak a bizonyos gombnak az elfordításával mit is csinál valójában. Jól emlékszem, hogy sikerült a növendékkel azon a konzultáción megértetnem a rádió működési elvét úgy, hogy a sertésvágást vettem alapul, és minden mozzanatot az ő mesterségével hasonlítottam össze. Az eredmény nem maradt el, a növendék követni tudta előadásaimat, magyarázataimat az órákon is, majd sikeres vizsgát tudott tenni.

Különösen nehéz volt a helyzetem azokkal a növendékekkel, akik a mezőgazdaságban dolgozók közül kerültek ki. A rádiótechnika egyik legbonyolultabb jelensége a moduláció. Vagyis a beszéd továbbításának a létrehozása a készüléken belül. Már maga a szó, a moduláció is idegen volt, pláne egy parasztyerek számára. Az egyéni foglalkozásokon, konzultációkon, beszélgetéseken azonban megtaláltam a szántás és a vetés fogalmában a kapcsolatot a modulációra.

Ezeket a hasonlatokat a pillanatnyi helyzetek szülték. Ezekre az esetekre nehéz lenne előre felkészülni bármely iskolában. Nekünk, akik abban az időben a tiszti iskolában tanítottunk, még érettségink sem volt. Legfeljebb a négy polgárit végeztük el, ami után valamilyen szakképzésen vettünk részt, mint én is. Gyakorlati tapasztalatokkal gazdagított tudásunk viszont vetekedett a mérnök tudásával. Szakmai tudásunk tehát élenjáró volt, de pedagógiai

ismereteink nem voltak. Menet közben kellett megtanulnunk a tanítás módszereit, a nélkülözhetetlen pedagógiai fogásokat. Hogy például milyen nagy betűkkel írjunk a táblára, mekkora méretben készítsük el a rajzokat, hogyan tervezzük meg a százhusz perces órákat, hogyan fejezzük be, mi maradjon a táblán az óra végén és így tovább, hogy a tananyag minden lényeges eleme megmaradjon a növendékek fejében. Így például a táblát sohasem töröltük le az óra közben, hanem előzetes terv szerint úgy írtunk és rajzoltunk a táblára, hogy az óra végére azon összeállt a tananyag vázlata. Adtunk időt arra, hogy a növendékek a táblán látható vázlatot ismételten áttekintsék, füzetükben jegyzeteiket szükség szerint kiegészíthessék, esetleg a jegyzetben vétett hibát kijavítsák, továbbá kérdezhessenek.

Kiterjedt a figyelmünk mindenre, és addig kísérleteztünk az oktatási módszerekkel, amíg azok a többség számára kedvezőnek nem bizonyultak. Az egyéni tanulási problémákat pedig egyénileg kezeltük, főleg a tanórán kívüli konzultációkon, amely lehetőség minden növendék számára biztosított volt. Hogy az oktatók hány órát dolgoztak egy héten, azt utólag nehéz lenne összeszámolni. Én az órákon túli felkészülésekkel, konzultációkkal, vizsgáztatással együtt általában heti ötven-hatvan órát dolgoztam, s amikor a demonstrációs és szemléltető eszközöket is készítettem, akkor ennél jóval többet. Mi is ott laktunk, illetve voltak ott szolgálati szobáink az esti, éjszakai és reggeli ügyeletek miatt, ahol a növendékek laktak, és ha a tanítványunknak szüksége volt ránk, konzultációt kért és kapott.

Az első évben készült szemléltető eszközöket később kiegészítettük vagy megújítottuk. Annál is inkább, mert egyes vázlatok felrajzolása a táblára nagyon sok időt vett volna igénybe, ezért azokat nagy tablóra előre elkészítettük, akkora méretben, hogy a terem minden pontjából jól látható legyen, s amikor szükség volt rá, a táblára vagy a falra akasztottuk. A használt mutatópálca színéről is a foglalkozások tapasztalatai alapján döntöttünk, hogy annak mikor legyen piros, mikor fekete a vége.

Most, amikor ezt a visszaemlékezésemet írom, magam előtt látom egész akkori életünket. Látom és hallom azokat a véleményeket, vitákat, amelyek során kialakítottuk oktatási módszereinket és eszközeinket, hogy minél sikeresebben tudjunk tanítani. Minden apró kis részletkérdés megoldása hosszú vita eredménye volt. A mai technikai felszereltség és másfajta tanulók bizonyára másfajta módszereket kívánnak meg, mint amilyeneket mi akkor alkalmaztunk. Pedagógiát azóta sem tanultam főiskolán vagy egyetemen, de azt tapasztalom, hogy a mai diákok sokkal magasabb fokon állnak általános műveltség tekintetében, mint a mi növendékeink az ezerkilencszázötvenes évek elején.

Az egyik ügyeletes tisztí szolgálatom ideje alatt esti körlet-ellenőrzést végeztem. A velem egy időben szolgálatot teljesítő ügyeletes növendék a szabályzatnak megfelelően pontosan fogadott, és kísért végig ellenőrző körutamon. A végén engedélyt kért arra, hogy egy kérdést tegyen fel. Megkérdezte, hogy azonos vagyok-e azzal, akit ő gyermekkorában megismert. Mikor meggyőződött arról, hogy jól emlékezik, én vagyok az, bemutatkozott. A bemutatkozás és beszélgetés során derült ki, hogy az ő szülei az én jó barátaim voltak. Időközben aztán ez a növendék egy kis szabálytalanságot követett el. Az történt, hogy miután nem kapott kimaradási engedélyt, »Beton őrnagytól« kért kimaradást, ami azt jelentette, hogy a kerítésen át távozott a repülőtér területéről. Amikor én erre rájöttem, egy levélben meghívtam a szüleit a lakásomra, és segítettem a növendéknek abban, hogy szülei látogatása idején ő is kimenőt kapjon, őt is meghívtam ebédre. Amikor megjelent a reptéren kívüli lakásomon, csak akkor tudta meg, hogy valójában miért is hívtam meg magamhoz. Ugyanis a szülei jelenlétében beszéltem meg vele az elkövetett szabálytalanságot. És a szüleivel közösen magyaráztuk el neki, hogy milyen következményekkel járhat az ő magatartása jövőjét illetően. Elmondtam, hogy természetesen a századparancsnok is tud a szabálytalanságról, de rám bízta az ügyet. A növendék megértette, és soha többé nem fordult elő vele semmilyen szabálytalanság elkövetése. Másokkal sem, mert egymást figyelmeztették a várható következményekre.

Ilyen és hasonló megbeszélések a szülőkkel közösen más növendékek esetében is voltak, amikor valamilyen probléma adódott a növendékekkel kapcsolatban. Retorziók helyett minden esetben meggyőzésre törekedtünk, ami sikerrel is járt, mert a szülők segítették gyermekeik helyes magatartásának kialakítását. Tehát mi – oktatók – nemcsak tanítottunk, segítettük a növendékeket legjobb tudásunk szerint a tanulásban, hanem neveltünk is, ki-ki a maga módján, és általában jól. Ha pedig valamelyik oktató nevelési eljárása nem vezetett megfelelő eredményre, azt megvitattuk, és közösen kitaláltuk, hogy mi legyen a következő lépés. Ilyen ritkán fordult elő, mert a növendékek tisztelték tudásunkat, értékelték emberségünket, értették segítő szándékunkat, ezért hallgattak ránk. Nem kellett büntetni. Az én személyes példamutatásomnak is igen nagy szerepe volt a növendékek magatartásának és szorgalmának alakulásában.

Értékelő és osztályozó munkánkban a lehető legteljesebb objektivitásra törekedtünk, a minősítéseink reálisak voltak, tükrözték a növendékek tényleges tudását. Különösen a Híradó Tanszék és a Motor Tanszék esetében. Az osztályzatok átlagából pontosan meg lehetett állapítani, hogy milyen szinten áll a növendék tudása. Ha történetesen egy növendéket valamilyen okból minősíteni kellett, akkor e két tanszék oktatói által adott osztályzatait nézte meg a képzési osztály vezetője, s a megismert eredmények határozták meg szöveges minősítő véleményének kialakítását.

A tiszti iskolán eltöltött szolgálati éveim tapasztalatai nagy segítségemre voltak a későbbiek során. 1955-ben az akkor megalakult repülő tiszthelyettesi iskolára kerültem tanszékvezetőnek, és gyakorlott oktatóként eddigi tapasztalataimat sikeresen tudtam hasznosítani. Ebben az új iskolában gyakran voltak módszertani foglalkozások az oktatók részére, amelyeket általában én tartottam, illetve mindenkor én vezettem le ezeket, ha más volt is az előadó. Sokat tudtam segíteni oktató társaimnak, hogy egyes témák tanítása-tanulása során mit és hogyan lehet sikeresen alkalmazni.

Emlékszem, az egyik alkalommal az volt a központilag előírt témám, hogy az oktató miként használja az óravázlatát. Ekkor még ez is gond volt. Amikor az előadásomat megtartottam, az egyik oktató felállt, és kifejtette a véleményét az előadásomban foglalt tanácsaimról. Hibának hozta fel, hogy én most az előadásomhoz nem használtam óravázlatot. Válaszomban elmondtam, meg is mutattam, hogy most is volt és előttem is van a vázlatom ehhez az oktatói foglalkozáshoz, de az óravázlatot lehetőleg úgy kell használni, hogy azt a hallgatók észre se vegyék. Én általában akkor szoktam bepillantani, amikor a hallgatók írnak vagy rajzolnak, akkor is csak azért, nehogy kihagyjak valamit, vagy feleslegesen elkalandozzak. Mert mire megterveztem a foglalkozást, az már a fejemben van, csak a biztonság kedvéért tartom magamnál az írásba foglalt óravázlatot.

Amikor sok munkám mellett időt tudtam szakítani, tanszékvezetőként már olvastam is pedagógiai írásokat, amelyek vagy megerősítettek engem eljárásaimban, vagy új ötleteket adtak. Így lehettem felkészültebb oktató társaimnál. Nagy szükség volt ezekre az oktatói foglalkozásokra, mert egyikünk sem tanult pedagógiát főiskolán vagy egyetemen, de az első iskolai naptól kezdve tanítanunk és nevelnünk kellett adott körülményeink között. Tanítva tanulunk.

Az biztos, hogy a ránk bízott feladatok elvégzéséhez a tiszti iskolában képzetlenek voltunk. Tanítva kellett tanulnunk, önerőből fejlesztenünk pedagógiai tudásunkat. Ösztönzött bennünket a tudásvágy és a sikerélmény. Az én erőfeszítéseim sem voltak hiábavalóak. Debrecenben lakó egykori növendékeim ma is gyakran felkeresnek a lakásomon, és felidézzük a régi szép emlékeket meg az ő sikeres életpályájukat. A napokban is találkoztam egy nyugállományú volt növendékemmel, aki elmondta, hogy végül pedagógus lett belőle, egy általános iskolában tanított, és mindazt, amit tőlem akkor látott, eltanulhatott, mindvégig is sikeresen tudta alkalmazni nevelő-oktató munkájában.”

DR. OLÁH JÁNOS

ny. főiskolai tanár

SZTE JGYPK

Szeged

Kálmány János: Magyar hitvilág

Válogatott tanulmányok. Péter László szerk.

A határokon átnyúló együttműködésnek több színvonalas terméke van. (A csíkszeredai Magiszter folyóiratban, a Partiumi Egyetemi szemlében, a szegedi Conviviuire – Együttélés folyóiratban többen publikáltunk hazánkból is, színvonalas a szlovákiai Katedra folyóirat is. Még több tény is lehetne felsorolni. Erre sajnos nincs lehetőség a terjedelem miatt is.) Most egy újabb szép példáról tudunk beszámolni. 2009-ben jelent meg Kálmány Lajos: Magyar hitvilág c. szép kiállítású kötet, melynek utószavát dr. Péter László ny. szegedi professzor írta, s egyben szerkesztette. A szerkesztésben közreműködött Nagy István a pécskai (Pecica, Románia) Kálmány Lajos Közművelődési Egyesület elnöke is.

Kálmány Lajost (1852–1919) Móra Ferenc a legnagyobb magyar folkloristának nevezte. Munkásságát Péter László dolgozta fel. Kálmány Felsővárosban született Szegeden. A piarista középiskola tanulója volt, ahol Dugonics András, Révai Miklós, Csaplár Benedek szellemében megtanulta értékelni a néphagyományt. Édesanyja kívánságára ment papnevelőbe Temesvárra („Kis-Bécsbe”, mely ezt a nevet akkor még németes jellege mellett közvilágítása, villamosai, gyönyörű terei, botanikus kertje, stb. miatt is kiérdemelte.) 1875-ben szentelték pappá. Első segédlelkészi állomáshelyén, az Arad melletti Pécskán rögtön nekilátott a helyi szájhagyomány gyűjtésének. Pap léteére lakodalmakba, kukoricafosztókba járt, és daloltatta az embereket. Plébánosai haszontalanul dorgálták szobájának rendetlensége miatt. Számos néprajzi munkája jelent meg az Ethnographia és más folyóiratban. Tartott előadást a Magyar Tudományos Akadémián is. Ezt a Franklin Társulat nyomdája jelentette meg. Szeged vidéke népköltése c. munkáját 1891-ben Bába Sándor adta ki (a szegedieknek különösen sokat mond ez a név, a Bába Könyvkiadó ma is színvonalas munkákat nyomtat ki). 1893-ban Szegeden szerette volna elnyerni a rókusai plébániát, (melynek XX. sz.-i történetét Kritovics László pápai prelátus plébános az ismertetés szerzőjével együtt dolgozott fel. A könyv a nagy szegedi könyvtárakban érhető el.) Pályázása nem sikerült, csupán 1898-ban lehetett plébános Csanádpalotán, ahol gazdálkodásba is fogott: tanyát épített, állatokat tartott, zsákokat hordott, trágyát hányt – utóbbi nyilván nem tetszett egyházi előjáróinak sem. 1906-ban mint Péter László írja: a bővérű, jó borivó és pipázó Kálmányt agyvérzés érte, a püspök (Csemoch János, a későbbi hercegprímás) várt gyógyulására, de 1910-ben nyugdíjba küldte. Ekkor tért vissza Anna húgának, Gácsér Antal pékmester feleségének alsóvárosi házába. Szegeden betegségei ellenére a munkába vetette magát. Emberkerülő lett, nem érintkezett rokonaival sem, így elhagyatottan halt meg. Több nap után találtak rá. A temetőbe Móra Ferenc, Szalay József, Cs. Sebestyén Károly kísérte ki.

Tudománytörténeti jelentőségére Péter László mutatott rá.

Kálmány munkássága számos ponton hozott újat a hazai népköltészeti kutatásba. Mindezekelőtt gyűjtésének mennyiségével. Előtte senki sem gyűjtött ennyit. Munkássága bizonyította, hogy a ballada nem csupán székely műfaj, hiszen legszebb változatait a török dúlta Alföld is megőrizte. Kálmány gyűjtésének minősége is átlagon fölüli – Péter professzor szerint ő volt az első magyar „falukutató”. Úttörő volt szövegeinek hű lejegyzésével. Abban is első volt, hogy

főismerte a népdal, ballada szövegének és dallamának elválaszthatatlanságát, sajnos a XX. és XXI. sz. technikája nem állt rendelkezésére. Péter László szerint további érdemei: ősvallási tanulmányai úttörő jelentőségűek, elsőként ismerte fel a kisebb prózai emlékek (adomák, rigmusok, találós kérdések, stb.) jelentőségét, a népi egyéniségekutatás úttörőjének is lehet tekinteni.

Várjuk Péter László szerkesztésében Kálmány Lajos népmeséit, népballadáit, hogy a szegedi és környékbeli általános iskolai tanulók tudják szavalni (s az ország és a környező országok diákjai is).

Az ismertetett kötetben Péter László és Nagy István, pécskai pedagógus Kálmány János nehezen hozzáférhető szakfolyóiratokban megjelent elméleti tanulmányait, gyűjtéseit tették közzé. A könyv a Szegedi tudósok címmel tervezett sorozat első kötete, melyet a szándékok szerint Löw Immanuel folklorisztikai, majd Tömörkény István és Móra Ferenc régészeti tanulmányait tartalmazó kötetek követnének; kívánjuk, hogy e munkák minél hamarabb megjelenjenek. Az ismertetett kötetnek pedig szerintem minden szegedi iskola tanári könyvtárában helye lenne, de nemcsak ott.

Figyelemre méltó (a könyv kapcsán jutott eszembe), hogy az orosz neveléstörténészek mennyire fontosnak tartják a népi hagyományok nevelő erejét, melyek spontán formáltak a falusi gyermekeket. (D. I. Latúsina: Isztorija pedagogiki X- nacsalo XX. veka Moszkva, Izdatyelszkij Dom, 1998 – Az orosz könyv elemzi pl.: a népi játékok, népdalok, egyházi énekek, stb. nevelő jellegét. A könyvet az odesszai egyetemen kaptam.)

Az ismertetést fejezzük be Péter Lászlóék mottójával: Klebelsberg Kunó: „Eszmények nélkül nem lehet élni; illúziókban nem szabad élni!”

ISBN 973-87566-9-3 Alma Mater Alapítvány Arad Grapho – Tipex-Déva, 2009 Románia

Hicsik Dóra: Alma mater

*„A mi igazi feladatunk az apostolkodás,
a nevelés, az emberteremtés,
mint a jó Istené, a nevelés,
ami meglehetősen nehéz dolog.”*

Kosztolányi Dezső: Aranysárgány.

Egyik kedvenc könyvem Kosztolányi Dezső Aranysárgány című munkája, melyet a szabadkai gimnázium ihletett. Így nagy örömmel hallgattam az MR1 Kossuth rádió Határok nélkül adásában az ismertetést Hicsik Dóra könyvéről, amit sikerült is Szabadkán beszereznem.

A mű a szabadkai gimnázium tanáiról szól, azokról az emberekről, akik 1861 és 1918 között tanítottak az intézményben. Mint a szerző írta: „Az Olvasó találkozhatott már nevükkel egy-egy Szabadkáról vagy Kosztolányiról szóló könyv lábjegyzetei között, az évkönyvekben vagy a temetőben.”

A kötet első részében a tanárok életrajzi adatai találhatók, melyek nagyrészt az évkönyvekből származnak, a hiányokat az író leleményessége pótolta; a második rész tanévekre lebontva tartalmazza, ki mikor mit tanított; a mellékletben az igazgatók névsora és a pedagógusok évkönyvekben megjelent írásainak bibliográfiája található.

Az első részben Hicsik Dóra plasztikus képet adott az intézmény történetéről, mely 1861-ben kezdődött, amikor az 1747-ben alapított iskola megnyitotta a felső osztályokat.

Az évek során (ahogy az szokott lenni) változott a tanterv, új tantárgyakat kezdtek oktatni. Az iskola magyar tannyelvű volt, a nem magyar anyanyelvű diákok is ezen a nyelven tanultak. Az iskola önképző köréből indult Kosztolányi Dezső, Csáth Géza, Munk Artúr irodalmi pályája.

A 80-as évektől kezdve a túlszűfolttság miatt párhuzamos osztályok nyíltak, a diákok közül azonban nem mindenki jutott el az érettségig. Az 1890/91-es tanévben az intézménynek már 523 tanulója volt.

Ekkor is gondot okoztak az anyagi kérdések. A minisztérium tornaterem, rajzterem és szolgalakás építését írta elő. A város valamelyik szerzetesrendre szerette volna bízni az intézményt. Ez azonban még a piaristák esetében sem sikerült. Végül egy új épületet húztak fel Raichle Ferenc (neobarokk stílusú) tervei alapján.

Az iskolának ma is ez az épület ad helyet a város központjában a tejpiac mellett (a mai gimnázium közelében található Kosztolányi Dezső mellszobra.) Az új épület már megfelelt minden előírásnak, a tantermek tágasok voltak, volt tornaterme, szertárai, kápolnája.

Az intézmény pedagógusai részt vettek a város kulturális életében tanulmányokat, cikkeket, könyveket jelentettek meg, előadásokat tartottak különböző rendezvényeken, különböző tisztségeket töltöttek be a város intézményeiben.

Többen ekkor is bírálták a tankönyvek sokféleségét, a tananyag nagy terjedelmét, az iskolai osztályok nagy létszámát, mindez a színvonal csökkenésével járt. Így írhatta Csáth Géza szigorú kritikáját a Bácskai Hírlapban 1907. július 18-án: „azelőtt egy szilárd alapokon álló, jó erőktől vezetett iskolánk volt, s míg a múlt nem egy igazán tehetséges embert adott a jelennek, addig a jelen a jövőbe nagyszámú kretént küld.”

Az 1900-as évek elején néhány diák öngyilkosságot követett el. A lakosság ezért támadta a gimnáziumot, a tanárokat.

1914-ben kitört az első világháború. Szabadka az új délszláv államhoz került. 1918-ban Kosztolányi Árpád igazgató nyugdíjaztatását kérte. A tanároknak hűségesküt kellett tenni, aki ezt nem tette meg, elbocsátották az állásából.

1919. augusztus 30-án megszűnt az önálló magyar gimnázium.

A második rész a tanárok fellelhető adatait mutatja be: dátumok, pálya, publikációk, közéleti szerepvállalás, stb.

A nevelők sok helyről kerültek Szabadkára, majd onnan is több helyre sodorta őket az élet. Tanulságos publikációik sokfélesége, s az, hogy hány országos lapban, folyóiratban fejtették ki nézeteiket.

Szabadka után volt, akiből igazgató lett máshol, még tankerületi főigazgató is akadt a távozók közül. Minden felekezeten volt saját hitoktatója.

A könyv számomra azért volt érdekes, mert a szegedi levéltárban a kor több iratát is láttam, hiszen a szegedi tankerülethez tartoztak a mai Vajdaság akkori középiskolái is. A nevelőtestületi értekezletek jegyzőkönyveinek egy példányát az igazgatóknak be kellett küldeniük Szegedre a tankerületi főigazgatónak.

A neveléstörténettel foglalkozók számára különösen fontos a tanárok évkönyvekben megjelent írásnak bibliográfiája. Jó lenne, ha valaki vállalkozna egy ilyen jellegű országos összegzésre vagy szemeztetésre, hiszen az elsárgult oldalak sokszor komoly értékkel rendelkeznek.

Világos, hogy a könyv felkelti a magyar irodalom, pedagógia stb. iránt érdeklődők figyelmét, azokét is, akiknek nincs kötődésük Szabadkához. A kötet 300 példányban készült, ebből 200 db-t sorszámoztak a szerző aláírásával.

Szabadka/Subotica, Grafoproduct nyomda, 2010.

DR. MOLNÁR PÉTER
adjunktus
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Péter M. László: Tanársorssal verve, áldva

„Ez a könyv egy olyan tanár tapasztalatait, véleményét mondja el a magyar iskolarendszerről, aki ötvenkét évet dolgozott benne köztanárként...”

A szerző azoknak ajánlja ezt a szókimondó könyvet, „...akik nem idegenkednek az olvasástól.” Már a fűlszöveg is sugallja, hogy Péter M. László tanító és magyar-ének szakos tanár.

Ezt az „életmű tükröt” két részre lehet bontani, mely képes érzékelteni a verve-áldva helyzetet. A nehéz sorsú, de éles eszű kisgyerekből miért éppen tanító, majd tanár lett? Minek hatására választotta az édesanyja neheztelése ellenére ezt a pályát, hivatást? Kik segítették őt tervének végrehajtásában? Az életút leírásából úgy tűnik, hogy azok hivatástudattal megáldott pedagógusok, akik minden helyzetben példaadóan végeztek oktató- nevelő munkájukat. A pályakép, a pályaszeretet formálásában és finomításában az élő tanári minták meghatározók tudnak lenni a fogékony gyermekekre, fiatalra. Fontos észrevenni, hogy a támogatott részéről is komoly akaraterő és kitartás kell céljai, elképzelései megvalósításához, majd a pályán maradáshoz és helytálláshoz.

Az életút leírásában megtaláljuk a szerző által megélt korszakok oktatásirányítási gyakorlatának kritikáját, a különböző intézkedések hatásainak rövid elemzését. Napjainkig elvezet gondolatmenete, amelynek szomorú következtetése, miszerint „Ma már nem vonzó a pedagóguspálya.”

A pedagógusi tevékenység ünnepi része az, amikor a gyerekekről, az oktatás *legfőbb* szereplőiről gondolkodhatunk, velük lehetünk. A pedagógus tanulókra tett személyes hatását megnyilvánulásaiokon, magatartásukon és teljesítményeiken lehet észrevenni. (Szándékosan nem írtam a „mérni” szót!) A könyvben olvashatunk néhány ilyen tanulói fogalmazványt az iskolájukról, arról, hogy miért vagyunk a világon. Egy merész ötlet eredményeként a tanulók választ adhattak arra is, hogy 1998. júniusában mit tudnak az akkori pártokról. Érdemes elolvasni a változtatás nélkül közölt írásokat.

Az iskolai élet vidám, maradandó élményt adó lehetőségeiről is képet kapunk a „Nevet az osztály” című részből. Akármilyen korúak az iskolások, egybehangzóan azt mondják, hogy ezért érdemes iskolába járni! A játszva tanulás és élményszerzés biztosítása a tartós tudás titka. Ebből a titokból kapunk ízelítőt, hogy hogyan lehet „gőrcsölés nélkül” (P.M.L. szóhasználat) az életre tanítani.

Az oktatás másik *legfontosabb* szereplői hogyan fogadják egy szakmatársuk diákjaival elért sikereit? Egy iskola pszichés légkörét ezek a tényezők teszik elviselhetővé vagy elviselhetetlenné a benne élők számára. Egy kezdő és egy gyakorlott pedagógus számára milyen lehetőségek vannak a tantestületben, a lakóhelyen és azon kívül kialakult eredménylistán előrébb lépni? Ehhez a pedagógusnak olyan képességgel kell rendelkeznie, amely segít felismerni a gyermekben a tehetséget. Az előbbre lépéshez azonban az sem mindegy, hogy kik értékelik a pedagógus munkáját. A könyvbeli történetekből látható, hogy emiatt elég sok konfliktus alakul ki egy-egy iskolán belül és azon kívül.

Péter M. László tiszteletet érdemlően hosszú pályafutása során a nevelés és oktatás módszereinek, fogásainak finom formáit fejlesztette ki. Tapasztalattára utánozhatatlan: tanított osztatlan tanyai iskolában, az általános iskola alsó és felső tagozatában, középiskolában. Gyakorlóiskolai szakvezetőként tanárgenerációk leshették el tőle a szakmai fogásokat. Széles ská-

lájú alkotói munkásságának ismertetése is jelzi, hogy mindig törekedett a pedagógiai hatékonyság szolgálatában tevékenykedni.

Az általa tanított, az anyakönyvekből kigyűjtött tanulók száma 1637. Legalább ennyi család emlékszik így vagy úgy, de leginkább szeretettel arról, hogy hogyan teltek az órai és órán kívüli percek iskolás korukban...

Végül engedjék meg nekem is leírni azt, hogy mit tanultam Péter M. Lászlótól. Szülői értekezleten vagyunk. Hová menjenek kirándulni gyermekeink? Kér az osztályfőnök három javaslatot. Felírja a táblára a helységneveket. Kézfelemeléssel szavazunk. Megszámlálja az egyes helyszínekre adott voksokat. A legtöbb szavazatot szerzett helyszínre ment az osztály. Ez a döntési folyamat csak öt percig tartott.

A kirándulást követően a videósakkörös tanulók és az osztályfőnök által készített felvételeket nézhettük meg. Képet kaptunk arról, hogy kivel mi történt.

Jó szívvel ajánlom e könyvet a pedagóguspályára készülőknek, gyakorló pedagógusoknak és a könyvbeli történetek szereplőinek és a kedves szülőknek.

Péter M. László: Tanársorssal verve, áldva. Bába Kiadó, Szeged, 2011. 187 o.

R. MOLNÁR EMMA – VASS LÁSZLÓ Stilisztikai ábécé

A szótárszerű Stilisztikai ábécé az általános iskola felső tagozatos tanulói számára készült, ugyanakkor segítségére lehet az ott tanító magyartanárnak is. A betűrendbe szedett szócikkek tartalmazzák az általános iskola tantervében előforduló stilisztikai alapfogalmak egyszerű meghatározását, továbbá egy-egy szemléltető bizonyító példát. Mind a definiált fogalmak, mind a példák a felső tagozat irodalmi törzanyagából – olykor kiegészítő anyagából – valók. Bár ezen az iskolai fokon nincs külön tantárgy, amely a stilisztika elnevezést viselné, de a stílusan szorosan összefonódik az irodalommal, a nyelvtannal, sőt pl. a rajzzal, énekkel, történelemmel is. A meghatározások alapvető ismereteket adnak, a példák segítik a fogalmak kialakítását, de ismétlés, rendszerezés céljából is ajánlhatjuk e könyvet.

A szemléletes illusztrációkat Bartzánfalvi Ferenc művésztanár készítette.

A kötet még kapható mindaddig, amíg a készlet tart. Az ára 450,- Ft.

A megrendeléseket a következő címre kérnénk:

Módszertani Közlemények, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: modszertan@jgyrk.u-szeged.hu





Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *Dr. Galambos Gábor*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: modszertan@jgyrk.u-szeged.hu

Web cím: <http://www.jgyrk.u-szeged.hu/modszertan>

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2500 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*

Megjelent: 900 példányban

Planet Corp. Kft. Szeged. Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 2063-3734

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 11. kötete még kapható, ára 450 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**